



Sundqvist Sanna-Kaisa & Vidgrén Tuuli

“Siitä tulee niin hyvä kuin sää ite haluat ja niin tyylikästä kun sää ite panostat siihen.”

Kodin ja koulun yhteistyön merkitys oppilaan sosioemotionaalisten haasteiden tukemisessa

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Luokanopettajan koulutus

2019

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

”Siitä tulee niin hyvä kuin sää ite haluat ja niin tyylikästä kun sää ite panostat siihen.”

Kodin ja koulun yhteistyön merkitys oppilaan sosioemotionaalisten haasteiden tukemisessa
(Sanna-Kaisa Sundqvist & Tuuli Vidgrén)

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 60 sivua, 1 liitesivu

Huhtikuu 2019

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena on selvittää, millä keinoilla erityisluokanopettaja voi edistää kodin ja koulun yhteistyön onnistumista sellaisten oppilaiden kohdalla, joilla on sosioemotionaalisia haasteita. Lisäksi selvitämme, millaisia toimia kodin ja koulun yhteistyöllä on saatu aikaan ja miten yhteistyön tuki on vaikuttanut oppilaaseen.

Tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä tarkastellaan sosioemotionaalisten haasteiden käsitettä sekä haasteiden ilmenemistä koulussa. Sosioemotionaalisen kompetenssin, eli pätevyyden avulla oppilas luo ja ylläpitää sosiaalisia ja emotionaalisia vuorovaikutussuhteita. Sosioemotionaalisen kompetenssin puutteet ovat sosioemotionaalisten haasteiden taustalla. Sosioemotionaaliset haasteet voivat ilmetä ulos- tai sisäänpäin suuntautuneena ei-toivottuna käyttäytymisenä vuorovaikutustilanteissa. Lisäksi viitekehyksessä tarkastellaan kodin ja koulun välistä yhteistyötä ja sen merkitystä oppilaan tukemisessa. Kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön veloitetaan lainsäädännössä ja opetussuunnitelmassa.

Tämä pro gradu -tutkielma on kvalitatiivinen tutkimus, jossa hyödynnetään fenomenografista tutkimusotetta. Fenomenografisen tutkimusotteen avulla tutkitaan havaintoja, tunteita, ajattelua ja käsityksiä tutkittavasta aiheesta. Tässä tutkimuksessa aineistona on kuuden erityisluokanopettajan haastattelut, jotka on analysoitu nelivaiheisen fenomenografisen aineistonanalyysin avulla.

Tutkimuksen tulosten perusteella tasavertaisuus opettajan ja huoltajien välillä, erityisluokanopettajan itsereflektio sekä moniammatillinen yhteistyö ovat merkityksellisiä kodin ja koulun yhteistyön onnistumisen kannalta. Tutkimuksen tulosten perusteella onnistuneella kodin ja koulun yhteistyöllä on voitu aktivoida tukiverkosto kodin ja oppilaan tueksi. Tällä toimella on ollut vaikutus oppilaan haastavan käyttäytymisen vähenemiseen.

Avainsanat: kodin ja koulun yhteistyö, sosioemotionaalinen kompetenssi, sosioemotionaaliset haasteet, fenomenografia, erityisluokanopettaja

Sisältö

1	Johdanto	4
2	Sosioemotionaalisuus ja siihen liittyvät haasteet	6
2.1	Sosioemotionaalinen kompetenssi	6
2.2	Sosioemotionaaliset haasteet	9
2.3	Sosioemotionaalisten haasteiden ilmeneminen ja niiden tukeminen koulussa	12
3	Kodin ja koulun yhteistyö.....	16
3.1	Kodin ja koulun yhteistyötä ohjaavat asiakirjat.....	16
3.2	Kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä.....	17
3.3	Kodin ja koulun yhteistyön merkitys oppilaan tukemisessa	20
4	Tutkimuksen metodologia ja toteutus	23
4.1	Tutkimuskysymykset.....	23
4.2	Fenomenografisen tutkimussuuntauksen kuvaus.....	23
4.3	Aineiston hankinta ja tutkimukseen osallistuneet	25
4.4	Fenomenografinen aineistonanalyysi.....	26
5	Tutkimustulokset.....	30
5.1	Erityisluokanopettajan keinoja kodin ja koulun yhteistyön edistämiseksi.....	30
5.1.1	<i>Tasavertaisuus huoltajien ja erityisluokanopettajan välillä.....</i>	<i>31</i>
5.1.2	<i>Erityisluokanopettajan itsereflektio</i>	<i>33</i>
5.1.3	<i>Moniammatillinen yhteistyö oppilaan tukemisessa</i>	<i>34</i>
5.2	Kodin ja koulun yhteistyön tuki ja sen vaikutukset	35
5.2.1	<i>Tukiverkoston aktivointi kodin ja oppilaan tueksi.....</i>	<i>36</i>
5.2.2	<i>Oppilaan haastavan käyttäytymisen väheneminen.....</i>	<i>38</i>
6	Johtopäätökset	40
6.1	Tutkimuksen yhteenveto.....	40
6.2	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	42
7	Pohdinta	45
	Lähteet	49
	Liite 1	61

1 Johdanto

Pro gradu -tutkielmamme tarkoituksena on selvittää, millä keinoilla erityisluokanopettaja voi edistää kodin ja koulun yhteistyön onnistumista sellaisten oppilaiden kohdalla, joilla on sosioemotionaalisia haasteita. Toisena näkökulmana on selvittää, millaisia toimia on saatu aikaan kodin ja koulun yhteistyöllä, ja miten yhteistyön tuki on vaikuttanut oppilaaseen. Yhteistyön merkitys kasvaa, kun oppilaalla havaitaan tuen tarpeita, kuten sosioemotionaalisia haasteita (Närhi, Paananen, Karhu & Savolainen 2016, 204).

Koemme aiheen tärkeäksi ja ajankohtaiseksi. Hirvensalo (2018, 122, 131) on väitöskirjassaan tutkinut luokanopettajien (N=55) näkemyksiä ja kokemuksia sosioemotionaalisesta tuesta yleisopetuksessa. Tutkimuksen mukaan oppilaan tuen tarve näyttäytyy koulussa edistymättömyytenä, oppimisen vaikeutumisena, negatiivisena vaikutuksena muihin ja oppilaan itseensä kohdistuvana vaarana. Ammattilaisten verkostoituminen ja tiivis yhteistyö kodin kanssa ovat merkittävässä asemassa oppilaan tukemisessa.

Ojala (2017) on väitöskirjatutkimuksessaan tuonut esiin, että opettajat (N=246) kokevat heikkoa pedagogisen hallinnan tunnetta, kun oppilaan haastava käytös näkyy ulospäin (Ojala 2017, 91). Ulospäin näkyvä häiritsevä käytös on myös tyypillistä oppilaalle, jolla on sosioemotionaalisia haasteita. Näkemyksemme mukaan tiivis yhteistyö kodin kanssa on yksi keino auttaa erityisluokanopettajaa jaksamaan arjessa. Tämän vuoksi halusimme tässä tutkimuksessa selvittää konkreettisia keinoja, joiden avulla erityisluokanopettaja voi edistää yhteistyön onnistumista. Näkemyksemme on, että onnistuneella yhteistyöllä voidaan tukea oppilasta, jolla on sosioemotionaalisia haasteita.

Hotulaisen ja Lappalaisen (2011) tekemässä pitkittäistutkimuksessa selvitettiin 78 oppilaan arvioita omasta asemastaan viidentoista vuoden aikana. Tutkimus aloitettiin, kun oppilaat olivat esikouluikäisiä. Tutkimukseen osallistuneista nuorista 22:lla oli sosioemotionaalisia haasteita. Tutkimuksessa todettiin, että esikouluikässä arvioidut sosioemotionaaliset haasteet vaikuttavat itsearvostukseen ja minäkuvaan heikentävästi vielä varhaisaikuisuudessa. Tutkitut kokivat varhaisaikuisuudessa, etteivät he olleet tulleet hyväksytyiksi vertaisryhmissään. (Hotulainen & Lappalainen 2011, 365, 369–370, 375–376.) Sosioemotionaalisilla haasteilla vaikuttaa olevan pitkäaikaisia vaikutuksia ihmisen elämään. Tämän vuoksi on tärkeää pyrkiä löytämään niitä keinoja, joilla voidaan koulumaailmassa tukea kokonaisvaltaisesti oppilasta, jolla on sosioemotionaalisia haasteita.

Olemme kiinnostuneita selvittämään, mitä toimia erityisluokanopettajat voivat tehdä onnistuneen kodin ja koulun yhteistyön edistämiseksi. Sandbergin ja Harju-Luukkaisen (2017, 25, 29, 35–36) tutkimuksessa selvitettiin perheiden (N=208) saamia tukitoimia. Tutkimukseen osallistuneissa perheissä oli lapsia, joilla oli keskittymisen ja tarkkaavaisuuden haasteita. Puolet tutkimukseen vastanneista perheistä koki, etteivät he saaneet riittävästi tukea koululta. Perheiden vastauksista korostuivat tietyt teemat onnistuneen yhteistyön edellytyksiksi. Näitä teemoja olivat opettajien ennakoasenteet, oppilaan ymmärtäminen, opettajan ajanmukainen tietämys, vahvuusajattelu, kodin ja koulun yhteistyö sekä taito toteuttaa moniammatillista yhteistyötä.

Tutkimme sosioemotionaalisia haasteita ja niiden vaikutusta koulutyöhön kandidaatin tutkielmassamme. Jo silloin jatkotutkimusaiheeksi nousi ajatus siitä, kuinka voidaan tukea sellaista oppilasta, jolla on sosioemotionaalisia haasteita. Tutkimusta aloittaessamme ajattelimme, että kodin ja koulun yhteistyö on merkittävää oppilaan tukemisprosessissa. Niinpä tutkimuskysymykset muotoutuivat näiden aiheiden pohjalta. Uskomme, että aiheen tutkimisesta on hyötyä tulevassa työssämme. Tämän tutkimuksen lähtökohtana on meidän molempien kiinnostus erityispedagogiikan osa-alueisiin koulumaailmassa. Aihevalintaamme vaikuttavat myös suorittamamme erityisopetuksen tehtäviin pätevöittävät opinnot.

Tutkimuksemme teoreettinen viitekehys muodostuu sosioemotionaalisesta kompetenssista, sen puutteista eli sosioemotionaalisista haasteista sekä kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä. Sosioemotionaalinen kompetenssi luo pohjan sosioemotionaaliselle hyvinvoinnille. Heikko sosioemotionaalinen kompetenssi on yhteydessä sosioemotionaalsiin haasteisiin, joita käsitellään teoriaosuudessa. Lopuksi kuvaamme sosioemotionaalisten haasteiden ilmenemistä ja niiden tukemista koulussa. Avaamme kodin ja koulun yhteistyön käsitettä ja tuomme esille tutkimuksia siitä, millaisia vaikutuksia kodin ja koulun yhteistyöllä on oppilaan tukemiseen. Lisäksi kuvailimme, mitä kodin ja koulun yhteistyöstä sanotaan laissa ja opetussuunnitelmassa. Tämän jälkeen esittelemme tutkimuksemme metodologiset lähtökohdat sekä aineiston analyysin. Koska tutkimme erityisluokanopettajien käsityksiä kodin ja koulun yhteistyöstä oppilaan sosioemotionaalisten haasteiden kontekstissa, tutkimusotteeksemme valikoitui fenomenografia. Tutkimusaineisto koostuu kuuden erityisluokanopettajan haastattelusta. Lopuksi tuomme esiin tutkimuksemme tulokset sekä esitämme niistä tehtyjä johtopäätöksiä ja pohdimme sekä arvioimme tutkimuksemme eettisyyttä ja luotettavuutta.

2 Sosioemotionaalisuus ja siihen liittyvät haasteet

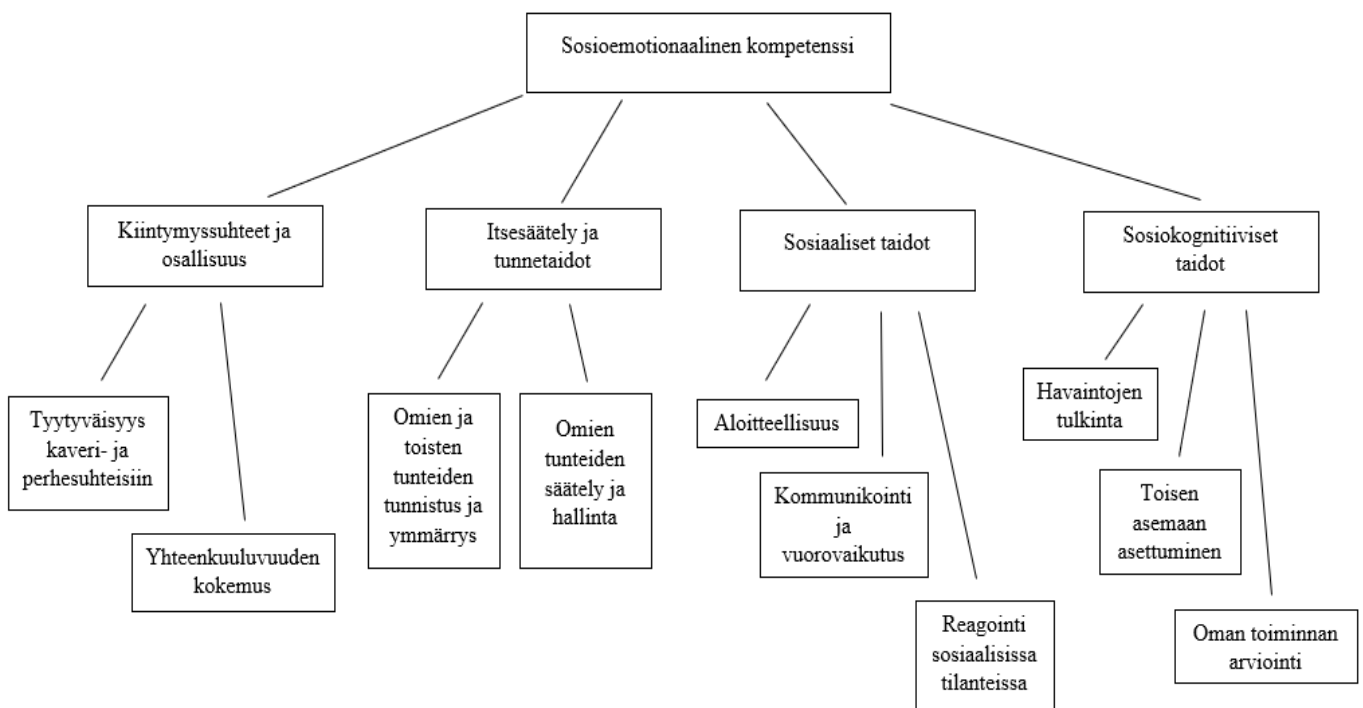
Tässä luvussa määrittelemme ensimmäisenä sosioemotionaalisten kompetenssin, joka toimii välttämättömänä pohjatietona sosioemotionaalisten haasteiden käsitteen määrittelylle ja näiden haasteiden ymmärtämiselle. Lopuksi käsittelemme tiiviisti sosioemotionaalisten haasteiden ilmenemisen muotoja koulussa.

2.1 Sosioemotionaalinen kompetenssi

Sosioemotionaalinen kompetenssi (*englanniksi competence = pätevyys*) toimii yläkäsitteenä kahdelle alakäsitteelle: sosiaaliselle ja emotionaaliselle kompetenssille. Sosiaalinen kompetenssi sisältää sosiaaliset taidot ja niiden näkymisen ulospäin eli käyttäytymisen. Nämä ovat yhteydessä sosiaalisten suhteiden luomiseen. Emotionaalinen kompetenssi sisältää omien tunteiden käsittelyn, toisten tunteiden tunnistamisen sekä toimeen tulemisen omien ja toisten tunteiden kanssa. Emotionaalinen kompetenssi on pohja vuorovaikutus- ja ihmissuhdetaidoille ja tämän vuoksi sosiaalinen ja emotionaalinen kompetenssi nähdään usein päällekkäisenä terminä käsitteelle sosioemotionaalinen kompetenssi. (Lappalainen, Hotulainen, Kuorelahti & Thunberg 2008, 119.) Kokonaisuudessaan sosioemotionaalinen kompetenssi on edellytys onnistumiselle vuorovaikutustilanteissa. Sosioemotionaalisen kompetenssin avulla luodaan positiivisia suhteita, joihin liittyy positiivisia, säädeltyjä tunteita. (Rose-Krasnor & Denham 2009, 163.)

Sosioemotionaalisisessa kompetenssissa on useita eri osa-alueita, jotka on esitetty Poikkeuksen (2011) sekä Kuorelahden ja Lappalaisen (2017) mukaan kuviossa yksi. Sosioemotionaalisen kompetenssin perusta on varhaisissa hoitajan ja lapsen välisissä *kiintymyssuhteissa*, mutta myöhemmin vertaissuhteissa omaksutaan tietoja, taitoja ja toimintatapoja, jotka vaikuttavat sosioemotionaalisen kompetenssin muodostumiseen (Kuorelahti, Lappalainen & Viitala 2012, 283–284; Lappalainen et al. 2008, 113, 120). Yksi sosioemotionaalisen kompetenssin osa-alueista on *itsesäätely*, jonka avulla ihminen säätelee tunteita, käyttäytymistä sekä kognitiivista toimintaa. Tunteiden säätelyn kautta ymmärrämme ja hyväksymme tunnekokemuksiamme ja säätelemme tunteiden ilmaisua niin, että se on sosiaalisesti hyväksyttävää. Onnistuneella itsesäätelytaidolla vältämme käyttäytymistä, jolla saattaisimme vahingoittaa itseämme tai ympäristöämme. (Aro 2011b, 10–12.) Itsesäätelytaitojen avulla voidaan kontrolloida omaa toimintaa ja sen vaikutusta ympäristöön. Hyvät itsesäätelytaidot ovat edellytys vuorovaikutussuhteiden luomiseen ja ylläpitoon. (Rose-Krasnor & Denham 2009 167–168.)

Sosioemotionaaliseen kompetenssiin kuuluvat yhtenä osa-alueena *sosiaaliset taidot*, joilla tarkoitetaan kykyä tulla toimeen muiden ihmisten kanssa. Yhtenä tärkeimpänä ominaisuutena sosiaaliin taitoihin liittyy kyky toimia sosiaalisissa tilanteissa haasteiden ratkaisemiseksi käyttäen oikeanlaisia toimintamalleja. Sosiaaliin taitoihin liittyy ominaisuus ymmärtää toisia ihmisiä sekä heidän perspektiivinsä ja tunteensa. Myös kognitiiviset taidot voidaan nähdä osaksi sosiaalisia taitoja, jolloin tarkastelussa on sosiaalisissa tilanteissa tapahtuva ongelmanratkaisu sekä erilaisten vaihtoehtojen toimintatapojen löytäminen. (Keltikangas-Järvinen 2010, 22–23.) *Sosiokognitiivisuuteen* sen sijaan kuuluu sosiaalisen tiedonkäsittelyyn liittyvä toiminta, kuten ymmärrys siitä, mitä muut ajattelet, tuntevat ja kokevat. Samalla sosiokognitiiviset taidot ohjaavat omaa toimintaa sosiaalisissa tilanteissa toisista tehtyjen tulkintojen pohjalta. (Fabes, Gaertner & Popp 2006, 300; Salmivalli 2005, 181.) Sosioemotionaaliseen kompetenssiin voidaan liittää myös sosiaalinen asema, itsetunto sekä temperamentti (Junttila 2010, 36).



Kuvio 1. Sosioemotionaalisen kompetenssin osa-alueet (mukaillen Kuorelahti & Lappalainen 2017, 97–98; Poikkeus 2011, 86–87)

Kuviossa yksi esitettyjen sosioemotionaalisen kompetenssin osa-alueiden lisäksi siihen voidaan liittää myös prososiaalisuus. Tällä tarkoitetaan taitoa ja halua toimia niin, että siitä hyötyvät myös muut. Siihen kuuluvat esimerkiksi yhteistyötaidot sekä empatiakyky. Prososiaalisuus on

yhteydessä ystävyyssuhteiden luomiseen, niiden laatuun sekä yleisesti hyväksytyksi tulemiseen. (Junttila 2010, 36–37; Ladd 2005, 114, 127; Rose-Krasnor & Denham 2009, 169–171.) Prososiaalisuuden vastakohta on antisosiaalisuus, johon liittyvät impulsiivisuus sekä häiritsevyys. Syy antisosiaalisuuteen nähdään heikoissa käyttäytymisen ja tunteiden säätelyn taidoissa. (Junttila 2010, 36–37.)

Sosioemotionaalisen kompetenssin tarkoitetaan siis taitoa luoda ja ylläpitää sekä sosiaalisia että emotionaalisia vuorovaikutussuhteita. Tämä taito on edellytys hyväksytyksi tulemiselle sekä sosiaalisen osallisuuden kokemiselle. Jotta oppilas voi luoda vuorovaikutussuhteita, tulee hänen osata ymmärtää ja tulkita sosiaalisia tilanteita sekä hallita omia tunnereaktioitaan. Koulukokemukset muokkaavat sosioemotionaalista kompetenssia ja vaikuttavat muun muassa lapsen tai nuoren sosiaaliseen ja psyykkiseen hyvinvointiin. Vahva sosioemotionaalinen kompetenssi auttaa lapsia ja nuoria kohtamaan vastoinkäymisiä. (Kuorelahti et al. 2012, 283–285; Lappalainen et al. 2008, 113, 120.)

Denhamin ja kumppaneiden (2003, 252–253) tutkimuksen mukaan (N=143) varhaiskasvatustilaisien, kolme- ja neljävuotiaiden lasten selkeä tunteiden ilmaisu vaikutti heidän luomiinsa suhteisiin kouluiässä. Samalla heidän sosiaalisen kompetenssin kasvoi emotionaalisen kompetenssin kasvun yhteydessä. Samaa tulosta ei ollut havaittavissa varhaiskasvatustilaisissa vihaisten ja surullisten lasten kanssa. Lapset, jotka kokivat vähemmän negatiivisia tunteita, osasivat paremmin hillitä tunteitaan erilaisilla itsesäätelykyvyn strategioilla. Todettiin, että sosiaalinen ja emotionaalinen kompetenssi vaikuttivat rinnakkain lapsen toimintaan.

Sosioemotionaalisen hyvinvoinnin saavuttamiseen oppilailla vaikuttaa se, kokevatko he osallisuutta vertaisryhmäänsä. Osallisuuden saavuttaakseen oppilaan tulee olla sosiaalisesti taitava ja käyttäytyä hyväksyttävällä tavalla. Mikäli oppilas jää ulkopuoliseksi häneltä voi puuttua tärkeitä sosiaalisia tai sosiokognitiivisia taitoja, kykyä hallita omia tunteita sekä niiden aiheuttamaa käytöstä. Sosioemotionaalisen kompetenssin onnistunut muotoutuminen on lapsuuden ja nuoruuden keskeinen kehitystehtävä, sillä sen avulla yksilö pääsee osaksi yhteiskuntaa. (Junttila 2010, 34–35, 37.) Ne lapset ja nuoret, joilla on sosioemotionaalisen kompetenssin puutteita, eivät omaa minäkäsitystä sosiaalisen yhteisön jäsenenä. He ovat herkkiä tunne-elämän sekä sosiaalisessa kanssakäymisessä ilmeneville haasteille. (Lappalainen et al. 2008, 117.) Mikäli oppilaan sosioemotionaaliset haasteet oireilevat sisäänpäin eli oppilas on vetäytyvä, sosiaalisten taitojen opettaminen mallioppimisen kautta on tehokasta. Aggressiivisten oppilaiden

kohdalla konkreettiset harjoitukset ovat mallioppimista tehokkaampi tapa sosioemotionaalista kompetenssia eheyttäessä. (Salmivalli 2005, 185.)

2.2 Sosioemotionaaliset haasteet

Sosioemotionaalisuuden käsitettä tarkasteltaessa tulee huomioida sen kaksiosuuteisuus. *Sosiaalisuudella* tarkoitetaan synnynnäistä temperamenttipiirrettä, joka vaikuttaa siihen, kuinka paljon ihminen nauttii toisten ihmisten seurasta. Sosiaalisuus ilmenee tuttavuuden tekemisenä sekä uusien ihmisten lähestymisenä. Sosiaalisuuteen liittyy myös ihmissuhteiden ylläpitämisen tarve. Samalla voimakas emotionaalisen kiinnittymisen tarve on osa sosiaalisuutta temperamenttipiirteenä. Sosiaalisten taitojen puute määritellään aggressiivisuudeksi. (Keltikangas-Järvinen 2010, 36–37, 54, 65.)

Sosioemotionaalisuuden käsitteen toinen puoli *emootio* (= *tunne*) syntyy tilanteen herättämistä tunteista. Emootiot ohjaavat meidän tunteitamme ja käyttäytymistämme erilaisissa tilanteissa. Emootiot siis ohjaavat ihmisen psyykkisiä ja fyysisiä voimavaroja, joita voidaan käyttää joko hyödyksi tai haitaksi. (Juujärvi & Nummenmaa 2004, 59–60.)

Kun käyttäytyminen poikkeaa hyväksytystä ja normatiivisesti, siitä on tapana erottaa kaksi pääulottuvuutta: sosiaalinen ja emotionaalinen. Nämä voivat näkyä toiminnassa joko ulos- tai sisäänpäin suuntautuneena. (Kuorelahti & Lappalainen 2017, 92.) Ulospäin suuntautuneeseen häiritsevään käyttäytymiseen liitetään usein esimerkiksi lyöminen ja muu aggressiivinen käytös. On tärkeää, että siinä huomioidaan myös henkinen, sanallinen ja passiivinen aggressio. Sisäänpäin suuntautuneessa käyttäytymisessä korostuvat arkuus ja pelokkuus. Siihen voidaan liittää myös psyykkinen rajattomuus, jolla tarkoitetaan sitä, että lapsella on haasteita ilmaista omaa tahtoaan ja ihmisten väliset rajat ovat epäselviä. Tämä näkyy käytännössä esimerkiksi liiallisena tuttavallisuutena ja luottamuksena tuntemattomia ihmisiä kohtaan. (Pihlaja 2018, 155, 157–158.)

Sosioemotionaaliset haasteet kuvaavat heikkoja itsesäätelytaitoja, jotka näkyvät käyttäytymisen ja tunteiden ilmaisun yli- tai alisäätelynä. Alisäätely näkyy impulsiivisena ja aggressiivisena käyttäytymisenä ja ylisäätely muun muassa arkana käytöksenä. (Aro 2011a, 106–107.) Oppilaan sosioemotionaalisen haasteet tulevat usein ilmi sosiaalisissa tilanteissa, kun oppilas ei osaa toimia hyväksytyksi. Tämän nähdään johtuvan siitä, ettei oppilaalla yksinkertaisesti ole keinoja toimia toisin. (Ladd 2005, 127.)

Sosioemotionaalisten haasteiden kehityksellisiä lähtökohtia tarkastellessa tulee keskittyä sekä emotionaaliseen että sosiaaliseen kehitykseen. Emotionaalisen kehityksen pohjana ovat tunteiden tunnistaminen, ilmaisu ja tulkinta. Tunteiden avulla lapsi määrittää omaa itseään ja persoonansa pysyvyyttä sekä luo pohjan vastaanottavaisuudelle sosiaalisissa tilanteissa. Tunteiden avulla lapsi motivoituu joko lähestymään tai pyrkimään poistumaan sosiaalisissa tilanteissa. Emotionaaliseen kehitykseen liittyy myös empatian eli myötätunnon kehittyminen, mikä tapahtuu vuorovaikutustilanteissa. Emotionaaliseen kehitykseen vaikuttaa vahvasti se, mitä lapsi kokee ja näkee kasvuympäristössään. Sosiaalisessa kehityksessä tarkastellaan lapsen toimimista yhdessä muiden kanssa. Hyvä itsetunto ja hyvät suhteet muihin ihmisiin rakentavat lapsen sosiaalista minää. (Pihlaja 2018, 143–147.)

Aina sosiaalinen ja emotionaalinen kehitys eivät kuitenkaan etene toivotusti. Sosioemotionaalisten haasteiden taustalla voidaan nähdä useita eri syitä, jotka voidaan kuitenkin jakaa neljään eri pääkategoriaan. Ensimmäinen niistä on *sosiaaliset syyt*, joihin liitetään koulu ja perhe. Perheessä voi olla puutteellisia vuorovaikutusmalleja, joita lapsi omaksuu jo varhaislapsuudessa. Ajatellaan, että lapsi saa käyttäytymiselleen mallin kotoa vanhemmiltaan. Usein haastavasti käyttäytyvän lapsen kotoa puuttuu kuitenkin tieto, resurssit tai taito auttaa lasta. Koulun alkaessa kodin ja koulun välinen kulttuuriero voi olla suuri. Kun lapsi saapuu kouluun ja käyttäytyy huonosti, häntä rangaistaan ja hänen on yhä vaikeampaa muodostaa suhteita vertaisiinsa tai aikuisiin. Tämä edesauttaa sosioemotionaalisten haasteiden muodostumista. (Cooper 2006, 3–4; Lappalainen et al. 2008, 117, 120.)

Toisena syynä pidetään *psykologisia tekijöitä*, johon liitetään ihmisen perustarpeet. Jos ihminen ei koe elämässään turvallisuuden tunnetta, voi hänen olla haastavaa kohdata muita ihmisiä sosiaalisissa tilanteissa. (Cooper 2006, 5–6.) Kolmas syy on biopsykologinen, jossa ihmisen biologiin valmiuksiin liitetään heidän kokemuksensa (Cooper 2006, 6; Kauffman & Landrum 2013, 99–100). Biologisten syiden taustalla voidaan nähdä useita eri tekijöitä, joita ovat muun muassa geeniperimä, aivovaurio, terveydelliset haasteet sekä temperamentti. Biologiset syyt eivät kuitenkaan toimi sosioemotionaalisten haasteiden taustalla yksin ilman ympäristön vaikutusta. (Kauffman & Landrum 2013, 100–110.)

Kolmas syy ovat *kulttuuri ja yhteiskunta*. Kulttuurissa, jossa itsensä toteuttaminen ja oman edun ajaminen ovat arvostettuja, yhä useampi nuori häiriintyy ja ero vallitsevaan kulttuuriin kasvaa. Se, kuinka altis lapsi on häiriintymään vallitsevan kulttuurin vaatimuksista, johtuu tempera-

menttieroista. (Cooper 2006, 7–8.) Yksittäinen riskitekijä ei ole sosioemotionaalisten haasteiden syy, vaan useiden syiden yhteistuloksena haasteet alkavat ja pysyvät yllä (Nelson, Stage, Duppong-Hurley, Synhorst, Epstein 2007, 368; Pihlaja 2018, 149–151). Sosioemotionaalisten haasteiden taustalla on aina viivästynyt taito, jokin ratkaisematon ongelma tai molemmat edellä mainitut (Greene 2009, 38–39).

Esimerkiksi haastavan temperamentin omaava lapsi ei automaattisesti ole sosioemotionaalisesti haastava, mikäli vanhemmat ovat taitavia kasvattajia, eikä perheessä ole muita stressitekijöitä. Tällainen stressitekijä voi olla esimerkiksi äidin raskaudenaikainen masennus. Esi- ja alkuopetusikäisille oppilaille (N=157) tehdyssä tutkimuksessa äidin raskausaikaisen masennuksen nähtiin korreloivan vahvasti lapsen haastavan käyttäytymisen kanssa. (Nelson et al. 2007, 368, 376.)

Haastavaksi käyttäytymiseksi määritellään ei-toivottu käytös koulussa ja sen määrittelyyn vaikuttaa muiden ikätovereiden käyttäytyminen samankaltaisissa tilanteissa. Usein haastavaan käyttäytymiseen liittyy aggressiivinen ja väkivaltainen käytös, jolla voi olla yhteys oppilaan oppimisvaikeuksiin tai puutteisiin kommunikaatiotaidoissa. Haastavaa käyttäytymistä stimuloi oppilaan reagointi ympäristöön tunteiden kautta, vaikka samaan aikaan omien ja toisten tunteita voi olla haastavaa tunnistaa. Oppilaan sosioemotionaalisia haasteita tukiessa, sosiaalisten taitojen harjoittelu on tarkoituksenmukaista aloittaa tunteiden tunnistamisesta ja nimeämisestä. (Takala & Kontu 2010, 79–82.)

Sosioemotionaaliset haasteet näkyvät usein henkilön vaikeutena muodostaa ja tuottaa yksinkertaisia verbaalisia viestejä vuorovaikutustilanteissa. Useimmiten vuorovaikutus on sävylltään negatiivista. Haasteiden emotionaalinen puoli näkyy vaikeutena sekä ymmärtää ja sanoittaa tunteita. Tämä voi aiheuttaa syrjäytymistä vuorovaikutustilanteista. (Cooper 2006, 3; Kuorelahti & Lappalainen 2017, 92; Poikkeus 2011, 87.) Vuorovaikutustilanteista vetäytymisen syynä voi olla sosioemotionaalisiiin haasteisiin liittyvä huono pettymysten sietokyky. Oppilaan on haastavaa saavuttaa tavoitteitaan ja jatkaa omaa toimintaansa esteestä huolimatta. Oppilaalla, jolla on sosioemotionaalisia haasteita, voi olla haasteita myös muilla kehityksen osa-alueilla. Näitä osa-alueita voivat olla esimerkiksi kielellinen, motorinen ja akateeminen. Tämän vuoksi oppilaan kokonaisvaltainen tukeminen on korostuneessa asemassa. (Pihlaja 2018, 152–153, 156.) Sosioemotionaaliset haasteet ovat kolme kertaa yleisempiä pojilla kuin tytöillä. Tämä luku voi olla kuitenkin harhaanjohtava, sillä poikien sosioemotionaaliset haasteet näkyvät useimmiten

ulospäin räiskyvänä käytöksenä. Tyttöjen haasteet tulevat esiin enemmän sisäänpäin kääntymisenä. (Cooper 2006, 1.)

Sosioemotionaaliset haasteet voidaan pedagogisesti ryhmitellä kolmeen pääryhmään ulospäin havaittavan käyttäytymisen mukaan. Ensimmäinen pääryhmä on tarkkaavuuden ongelmat, johon voidaan liittää myös ADHD. Toinen pääryhmä on käytöshäiriöt, mikä tarkoittaa normien rikkomista ei-toivotulla ja ei-hyväksytyllä käyttäytymisellä. Käytöshäiriöt voivat olla väliaikaisia esimerkiksi stressin aiheuttamia reaktioita. Taustalla voi olla kiintymys- ja ihmissuhdeongelmia. Kolmas pääryhmä on psyykkisen hyvinvoinnin ja mielenterveyden haasteet. Nämä voivat vaihdella haastavuudeltaan lievistä vakavaan. (Kuorelahti & Lappalainen 2017, 93–96.)

2.3 Sosioemotionaalisten haasteiden ilmeneminen ja niiden tukeminen koulussa

Sosioemotionaaliset haasteet näyttäytyvät yleisimmin koulussa ulospäin suuntautuvana oireiluna, kuten häiritsevästä käyttäytymisestä, joka voi vaikuttaa oppimiseen ja tulla esiin aggressiivisuutena. Sosioemotionaaliset haasteet voivat näkyä myös sisäänpäin suuntautuvina oireina, kuten ahdistuneisuutena, syömishäiriönä, somaattisina oireina ja masentuneisuutena. (Aro 2011a, 106–108; Cooper 2006, 1–2.) Tytöillä on havaittu yleisemmäksi sisäänpäin kuin ulospäin suuntautunut oireilu (Cooper 2006, 1–2). Käyttäytymisen ongelmat ovat koulussa yhteydessä muun muassa lukuisiin poissaoloihin, heikkoihin arvosanoihin, oppilaan saamaan negatiiviseen palautteeseen sekä sosiaalisten suhteiden haasteisiin (Laajasalo 2016, 148). Oppimistilanteissa sosioemotionaaliset haasteet voivat näkyä keskittymisen haasteina ja heikkona motivaationa opeteltavaa asiaa kohtaan. Oppilaan voi olla haastavaa suunnata ja ylläpitää tarkkaavaisuuttaan ilman aikuisen ohjausta. (Pihlaja 2018, 153.)

Koulumaailmaan liittyä merkittävästi sosiaalisten suhteiden luominen ja ylläpitäminen sekä ikätovereiden hyväksynnän saaminen. Oppilas, jolla on sosioemotionaalisia haasteita, kokee edellä mainitut tehtävät haastaviksi, eikä useimmiten osaa luoda ystävyssuhteita varsinkaan sellaisen oppilaan kanssa, jolla ei ole sosioemotionaalisia haasteita. Tämän vuoksi he saattavat aiheuttaa usein luokkatovereissaan ja opettajissaan suuttumuksen ja pettymyksen tunteita. (Kauffman & Landrum 2013, 137.) Oppilas, jolla on sosioemotionaalisia haasteita, peilaa omaa toimintaansa aikuisen kautta. Peilattaessa itseään luotettavan aikuisen kautta oppilas saa emotionaalisen käsityksen itsestään eli hän havainnoi aikuisen tuntemuksia ja asenteita omaa toimintaansa kohtaan. Opetuksen rinnalla tulisi kiinnittää huomiota positiivisen palautteen antamiseen sekä oppilaan itseluottamuksen tukemiseen. (Pihlaja 2018, 164–165.)

Oppilaalla, jolla on sosioemotionaalisia haasteita, on todettu olevan ikätasoaan heikkommat akateemiset taidot usealla eri osa-alueella. Mitä pidempään oppilaan koulu-ura on kestänyt, sitä suuremmaksi kuilu ikätasojen oppilaiden akateemisiin taitoihin kasvaa. (Hagaman 2012, 26–27.) Vartiainen, Poikkeuksen, Lerkkasen, Nurmen ja Kiurun (2012, 46, 51–53.) tekemässä tutkimuksessa selvitettiin vertaissuhdevaikeuksien, kielellisten haasteiden sekä luku- ja kirjoitustaidon välisiä yhteyksiä oppilaiden (N=1043) ensimmäisten kouluvuosien aikana. Tuloksena oli, että vähäistä sosiaalista osallisuutta kokevat lapset pärjäsivät heikommin luku- ja kirjoitustaidossa sekä tuottavan kirjoittamisen tehtävissä. Kauffmanin ja Landrumin (2013, 135–137) mukaan oppilaalla, jolla on sosioemotionaalisia haasteita, älykkyyssosamäärä on keskimäärin hieman normaalia alhaisempi. Heikot akateemiset saavutukset ja käyttäytymisen haasteet vaikuttavat toisiinsa. On kuitenkin haastavaa sanoa, kumpi näistä toimii primaarisyynä.

On tärkeää saada oppilas kiinnittymään kouluun eli kokemaan koulunkäynti itselleen merkitykselliseksi. Tähän liittyy paljon emotioita, jolloin kouluun ei-kiinnittynyt nuori kokee koulunkäynnin negatiiviseksi ja epämiellyttäväksi. Oppilaat, joilla on sosioemotionaalisia haasteita tarvitsevat muistutusta koulutuksen merkityksestä myöhempään elämään. Opeteltavat asiat voivat olla vähemmän negatiivisia, mikäli ne sidotaan kiinni arkielämään. (Kuorelahti & Lappalainen 2017, 87, 105.) Positiiviset oppimiskokemukset sitouttavat oppilaan koulunkäyntiin ja samalla haastava käyttäytyminen vähenee (Vannest, Temple-Harvey & Mason 2009, 81). Positiivisen pedagogiikan käyttäminen ennakoivana interventiona on koettu toimivaksi sellaisten oppilaiden kohdalla, joiden toiminnassa on havaittavissa sosioemotionaalisten haasteiden ominaisuuksia. (Bock & Borders 2012, 76).

Norjalaisessa tutkimuksessa selvitettiin opettajien (N=1266) kokemuksia opettajan antamasta positiivisesta palautteesta oppilaalle ja sen vaikutuksista oppilaiden haastavaan käyttäytymiseen. Opettajat kokivat, että pitkäjänteisellä positiivisella palautteella vakava häiritsevä käytös oli vähentynyt erityisesti koulun yleisillä alueilla ja luokkahuoneen oppimisilmapiiri oli parantunut. Koko koulua koskevalla positiivisen palautteen interventio-ohjelmalla voitiin vaikuttaa myös siihen, ettei oppilaista tarvinnut erotella erikseen niitä, jotka käyttäytyivät haastavasti. (Sørli & Ogden 2015, 202, 205, 210, 215.)

Akateemisten taitojen tukemiseksi opettajien kannattaa käyttää opetuksessaan tutkimuksissa hyviksi todettuja opetuskäytänteitä ja -materiaalia (Hagaman 2012, 28–29; Vannest et al. 2009, 81). On todettu, että opettaja voi vaikuttaa selkeillä opetuskäytänteillä ja muun muassa jatkuvalla arvioinnilla oppilaan sitoutumiseen koulunkäyntiin ja samalla parantaa hänen akateemisia

valmiuksiaan (Hagaman 2012, 29). Myös parityöskentelyä pidetään tehokkaana oppimisen muotona oppilaalle, jolla on sosioemotionaalaisia haasteita. Samalla kun opiskellaan opeteltavaa asiaa, harjoitellaan myös sosiaalisia taitoja. (Bock & Borders 2012, 74; Hagaman 2012, 29–31; Wagner et al. 2006, 26.) Erilaiset akateemiset interventiot, kuten pidennetty koeaika tai kokeen suorittaminen suullisesti, auttavat oppilasta, jolla on sosioemotionaalaisia haasteita (Wagner et al. 2006, 24).

Käyttäytymisen ja tunne-elämän taidot ovat kehityksellisiä ja opittuja taitoja, joita voidaan harjoittaa koulussa. Näiden taitojen avulla oppilas ottaa oman paikkansa osana kouluyhteisöä. (Kuorelahti, Lappalainen & Viitala 2012, 288; Lappalainen & Sointu 2013, 10–11.) Ei ole olemassa valmiita, kaikille sopivia menetelmiä oppilaan sosioemotionaalisten tukemiseksi, sillä muun muassa oppilaan haasteiden laajuus, yksilöllisyys sekä niiden lähtökohdat ovat erilaiset (Pihlaja 2018, 166). Koulu voi vahvistaa oppilaiden sosioemotionaalaisia taitoja kehittämällä oppilaiden sosiaalisia, tunteiden hallinnan ja vuorovaikutuksen taitoja. Kaikkien edellä mainittujen taitojen harjaannuttaminen lisää oppilaiden osallisuuden kokemista. (Kuorelahti et al. 2012, 285.) Samalla koko kouluyhteisön pedagoginen hyvinvointi lisääntyy. Turvallisessa opettaja-oppilassuhteessa sekä yhteenkuuluvuutta tuntevassa luokassa oppilas pystyy kehittämään sosioemotionaalaisia taitoja sekä tutkimaan omaa toimintaansa realistisesti. Näin oppilaan itsearvostus kasvaa. (Lappalainen et al. 2008, 113–115).

Koulussa yksi vaihtoehto oppilaan sosioemotionaalisten haasteiden lähestymiseen voi olla se, että opettaja puhuu muulle luokalle haastavasta käyttäytymisestä ja siitä, kuinka siihen tulisi suhtautua rakentavasti (McNamara 2006, 28). On tärkeää, että koulun henkilökunta tarkkailee omaa toimintaansa, jotta koulun toimintatavat eivät aiheuttaisi tai pahentaisi oppilaiden mahdollisia sosioemotionaalaisia haasteita (Thomas 2005, 61). Vaikka oppilas, jolla on sosioemotionaalaisia haasteita, saisi yksilöllistä tukea haasteisiinsa, ovat koko oppilasryhmälle suunnatut sosioemotionaalisten taitojen harjoittelun tuokiot merkityksellisiä yhteisöllisyydestä huolehtimisen kannalta (Närhi et al. 2016, 187; Poikkeus 2011, 100).

Vaikka yhä useampi erityistä tukea tarvitseva oppilas opiskelee lähikoulussa, on todettu, että oppilaat, joilla on sosioemotionaalaisia haasteita, tulevat toimeen paremmin pienissä yhteisöissä, kuten pienryhmissä (Wagner et al. 2006, 24). Suuri osa oppilaista, joilla on käyttäytymisen haasteita, ei ole ulkopuolisen tuen piirissä. Tämän tiedon valossa koulun merkitys ennaltaehkäisevänä toimintaympäristönä korostuu. Opettaja voi ennaltaehkäistä käytöshäiriöitä suunnittelemalla ja pohtimalla yhteisiä sääntöjä yhdessä oppilaiden kanssa. Mikäli sääntöjä rikotaan,

opettajan tulee olla seuraamuksien kanssa johdonmukainen. Opettaja voi mallintaa toivottua vuorovaikutusta ja käyttäytymistä oppilailleen. Kun oppilas käyttäytyy sovittujen sääntöjen mukaan, on tärkeää antaa hänelle siitä välitöntä positiivista palautetta. (Laajasalo 2016, 148, 155.)

Sivolan, Närhen ja Savolaisen (2018, 35, 39–40, 45–46) vuosina 1990–2014 toteuttamassa pitkittäistutkimuksessa tutkittiin pienluokkien oppilaiden (N=142) koulupolkuja. Kaikki tutkimukseen osallistuneita oppilaita yhdistivät käyttäytymisen haasteet. Osalla osallistujista käyttäytymisen haasteisiin liittyi myös oppimisen haasteita. Suurella osalla oppilaista oli myös haasteita muodostaa ja ylläpitää sosiaalisia suhteita. Tutkimuksen tuloksena todettiin, että koulupolun alussa aloitettu interventio oppilaan haastavaan käyttäytymiseen edesauttoi sitä, että oppilas pystyi vielä alakoulun aikana siirtymään takaisin yleisopetukseen omaan lähikouluunsa. Mikäli oppilas oli siirtynyt opiskelemaan pienryhmään vasta alakoulun viimeisten vuosien aikana, oli huomattavasti todennäköisempää, että he opiskelivat koko yläkoulun ajan pienryhmässä käyttäytymisen haasteiden vuoksi. Suhteellisen suuri osa tutkimukseen osallistuneista oppilaista siirtyi alkuopetuksen aikana pienryhmästä muuhun luokkamuotoiseen erityisopetukseen, kun suuret oppimisen vaikeudet tulivat selkeämmin esiin vasta käyttäytymisen haasteiden helpottaessa.

Skotlantilaisessa tutkimuksessa selvitettiin luokanopettajien (N=111) asenteita sellaisia oppilaita kohtaan, joilla on sosioemotionaalisia haasteita. Tutkimuksessa todettiin, että ne luokanopettajat, joilla oli positiivisia uskomuksia ja vahvoja kokemuksia käyttäytymisen säätelystä olivat halukkaampia työskentelemään inklusiivisessa ympäristössä sellaisten oppilaiden kanssa, joilla on sosioemotionaalisia haasteita. (MacFarlane & Woolfson 2013, 48, 50–51.) Opettajan asenteesta kunnioitus erilaisuutta kohtaan on pedagogisen toiminnan perustana. Jokainen oppilas tulee huomioida omine yksilöllisine piirteineen, tarpeineen ja haasteineen. Lähtökohtana tulee olla oppilaan yksilöllisyyden ymmärtäminen, arvostaminen ja joissakin tapauksissa myös kestäminen. (Pihlaja 2018, 163–164.)

3 Kodin ja koulun yhteistyö

Tässä luvussa määrittelemme, mitä kodin ja koulun välisellä yhteistyöllä tarkoitetaan. Lisäksi esittelemme, miten kodin ja koulun välistä yhteistyötä määritellään lainsäädännössä ja opetus-suunnitelmassa. Lopuksi käsittelemme kodin ja koulun yhteistyön merkitystä oppilaan tukemisessa.

3.1 Kodin ja koulun yhteistyötä ohjaavat asiakirjat

Kodin ja koulun yhteistyöstä puhutaan perusopetuslaissa ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Perusopetuslain 3 § mukaan koulun tulee tehdä yhteistyötä kotien kanssa (FINLEX, 1998). Myös Erityisopetuksen strategia (2007) nostaa kodin ja koulun yhteistyön esiin. Yhteistyötä kodin ja koulun välillä tulee toteuttaa perusopetuslain muutoksen (642/2010) mukaan kolmiportaisen tuen eri vaiheissa, joita ovat yleinen tuki, tehostettu tuki ja erityinen tuki. Lisäksi Valtioneuvoston asetuksessa (422/2012) todetaan, että kasvatus ja opetus tulee järjestää yhteistyössä kodin ja huoltajien kanssa niin, että jokaisen oppilaan kehitystaso ja muut tarpeet huomioidaan opetuksessa ja ohjauksessa. Koulun ja kodin tulee yhdessä tukea lapsen tervettä kasvua ja kehitystä.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2016, 35) mukaan huoltajalla on ensisijainen vastuu lapsen kasvatuksesta. Huoltajan tulee huolehtia siitä, että lapsi suorittaa oppivelvollisuutensa. Koulun tehtävä on tukea kodin kasvatustehtävää ja vastata oppilaan opetuksesta ja kasvatuksesta kouluyhteisössä. Opetuksen järjestäjä vastaa kodin ja koulun yhteistyön edellytyksistä. Yhteistyö rakentuu keskinäiselle luottamukselle, tasavertaisuudelle ja kunnioitukselle. Yhteistyössä tulee ottaa huomioon perheiden moninaisuus ja tuen tarpeet. Yhteistyö vaatii onnistuakseen koulun henkilöstön aloitteellisuutta ja henkilökohtaista vuorovaikutusta huoltajien kanssa.

Jotta huoltaja voi vastata kasvatustehtävästään, tulee hänen saada tietoa lapsensa oppimisen ja kasvun edistymisestä. Huoltajan kanssa keskustellaan opetuksen järjestämiseen liittyvistä asioista, esimerkiksi opetussuunnitelmasta, oppimisen tavoitteista, työtavoista ja oppimisympäristöistä sekä arvioinnista. Kannustavat ja myönteiset viestit oppilaan oppimiseen ja kehitykseen liittyen ovat tärkeitä. Erityisen tärkeää kodin ja koulun yhteistyö on koulunkäynnin nivelvaiheissa sekä oppimisen ja koulunkäynnin tukea suunniteltaessa ja toteuttaessa. Kodin ja koulun

yhteistyö on erityisen merkittävässä asemassa silloin, kun oppilaalla on tuen tarvetta. (Opetushallitus 2016, 35, 62.)

Kodin ja koulun yhteistyötä tehdään eri tavoin yhteisö- ja yksilötasolla. Yhteisötasolla tapahtuvalla yhteistyöllä tarkoitetaan koulun juhlia, vanhempainiltoja, retkiä ja muita ryhmätapaamisia. Yksilötasolla yhteistyötä tekevät yksittäisen oppilaan vanhemmat ja opettaja. Opetuksen järjestäjänä kunta päättää opetuksen peruslinjauksista, ja näin ollen mahdollistaa kodin ja koulun yhteistyön toteutumista. Tärkeää on, että vanhemmat ja oppilaat voivat osallistua sellaisten päätösten tekemiseen, joilla vaikutetaan lasten ja nuorten opetusjärjestelyihin. Kunnan näkökulmasta vanhempainyhdistykset ovat tärkeitä yhteistyökumppaneita, sillä ne tuovat esiin vanhempien näkökulman opetusta ja kasvatusta koskevissa asioissa. (Opetushallitus 2007, 13.)

Koulun tasolla yhteistyö on koulun toiminnan kehittämistä. Koulun tasolla tehtävä yhteistyö vahvistaa koulun yhteisöllisyyttä, turvallisuutta ja terveyttä ja näin ollen vaikuttaa opettajien ja oppilaiden hyvinvointiin. Luokan tasolla yhteistyö tarjoaa vanhempien tuen opettajalle luokan asioita ratkottaessa. Oppilastason yhteistyö tukee kokonaisvaltaisesti oppilaan koulunkäyntiä, sillä se lisää opettajan oppilaantuntemusta ja antaa tietoa vanhemmille lapsen koulunkäynnistä ja oppimisesta. Oppilastason yhteistyö mahdollistaa varhaisen puuttumisen oppimiseen ja kasvuun liittyvissä asioissa. Vanhempien rinnalla oppilas tulisi ottaa mukaan yhteistyön luomiseen ja kehittämiseen huomioiden lapsen omat ajatukset. (Opetushallitus 2007, 13.)

3.2 Kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä

Tutkimuksissa ilmenee useita eri termejä, joilla kuvataan kodin ja koulun yhteistyötä. Käytössä ovat esimerkiksi käsitteet kasvatuskumppanuus ja vanhempien osallisuus. On tärkeää pohtia, mitä käsitettä käytetään missäkin asiayhteydessä, sillä käsitteissä on eroja koskien kasvatusyhteistyön luonnetta ja yhteistyön eri osapuolten asemaa ja valtaa (Karila 2006, 92). Vanhempien osallisuudella tarkoitetaan tiedonkulkua koulun ja kodin välillä, kun taas kodin ja koulun yhteistyöllä viitataan kodin ja koulun yhteiseen toimintaan lapsen hyväksi (Cox 2005, 474).

Kasvatuskumppanuudesta voidaan puhua silloin, kun opettaja näkee oppilaan lapsena, ei pelkästään oppilaana, sekä hänen perheensä kumppanina. Toimivassa kasvatuskumppanuudessa osapuolina olevat aikuiset huolehtivat yhdessä lapsen edusta ja työskentelevät yhdessä luoden parempia kasvuympäristöjä lapselle. (Epstein 2011, 389.) Kasvatuskumppanuus on yksi kodin ja koulun yhteistyön malli, jossa opettajat ovat koulutuksen asiantuntijoita ja vanhemmat ovat

oman lapsensa asiantuntijoita. Kasvatuskumppanuuden tavoitteena on saada opettajat ja vanhemmat jakamaan tietouttaan lapsesta, mikä edesauttaa tavoitteiden asettamista ja niihin liittyvän tuen saamista. Kasvatuskumppanuuden saavuttamiseksi kodin ja koulun välinen molempuolinen kunnioitus ja sitoutuminen yhteistyöhön ovat merkityksellisiä. (Đurišić & Bunić 2017, 148–149.)

Käytämme tässä tutkimuksessa termiä kodin ja koulun yhteistyö, jolla tarkoitamme kaikkia kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön liittyvää toimintaa. On huomioitava, että käsitykset lapsen vanhemmista tai siitä, mikä on lapsen koti tai perhe, ovat muuttuneet ja monimuotoistuneet (Kekkonen 2012, 198). Opettajista puhuessa viittaamme kouluun. Täytyy muistaa, että lapsi on yhteistyön keskiössä. Lapsen kannalta katsottuna kodin ja koulun yhteistyö näyttäytyy kahden erilaisen sosiaalisen ympäristön yhteistyönä. Kaikki toimintaympäristöt, joissa lapsi on osallisena, kuten koti ja koulu, vaikuttavat lapsen maailmankuvan muodostumiseen. Lapsen kehityksen kannalta palautteen merkitys niin kotona kuin koulussa on merkityksellistä. (Hirsto 2001, 42–43.)

Kodin ja koulun yhteistyö koostuu vanhempien osallistumisesta lapsen koulunkäyntiin ja sen tukemiseen sekä opettajan ja vanhempien keskinäisestä yhteydenpidosta (Latvala 2012, 30). Kodin ja koulun välisellä yhteistyöllä tarkoitetaan sellaista toimintaa, jolla pyritään tukemaan lasta. Toteutuakseen yhteistyö vaatii opettajalta sekä kodilta myönteistä ja aktiivista asennetta. Tavoitteena on aito ja kriittinen yhteistyö, jonka tulisi olla luonnollinen osa lapsen koulunkäyntiä ja arkea. Kasvatuksen ja kehityksen tuen johdonmukaisuus, jatkuvuus ja yhdenmukaisuus turvataan toimivalla yhteistyöllä. Opettajalla on suuri vaikutus siihen, kuinka yhteistyötä toteutetaan. (Arminen, Helenius, Lång & Metso 2013, 242; Ijäs 2013, 211–212; Latvala 2012, 30.) Nykyaikana kodin ja koulun yhteistyössä hyödynnetään yhä enemmän tieto- ja viestintätekniikkaa. Osapuolet pitävät yhä enemmän yhteyttä toisiinsa sähköpostien, tekstiviestien ja teknisten järjestelmien, kuten esimerkiksi Wilman kautta. Tietotekniikan hyödyntäminen yhteydenpidossa mahdollistaa sen, että osapuolet tavoittavat nopeasti toisensa. (Latvala 2012, 33–35.)

On tärkeää, että opettaja välittää vanhemmille positiivista kuvaa koulusta. Kommunikointi kodin ja koulun välillä, sekä tiedon jakaminen lapseen liittyvistä asioista edistää positiivisen näkemyksen syntyä. Koti ja koulu voivat yhdessä asettaa oppilaalle tavoitteita akateemisten, sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen kehittämiseksi. Koulun tehtävänä on luoda ympäristö, jossa sekä vanhemmat että opettajat kokevat voivansa tavata ja keskustella oppilaisiin liittyvistä

asioista. (Davis-Kean & Eccles 2005, 70–71; Karila 2006, 96.) Yhteistyön lähtökohdaksi rakentuu vanhempien osalta heidän käsityksensä siitä, miten opettajat ja muut koulun kasvattajat suhtautuvat vanhemman näkemyksiin. Vanhemmat kokevat oman näkemyksensä lapsen koulunkäynnistä arvokkaaksi, joten opettajan tulisi kohdella vanhempia lapsen asiantuntijoina. (Alasuutari 2003, 167.) Kodin osalta tärkeitä yhteistyöhön vaikuttavia piirteitä ovat esimerkiksi vanhempien sosiaaliset ja psykologiset resurssit, käsitys lapsesta, kulttuuri ja asenteet koulua kohtaan. Nämä asiat vaikuttavat siihen, kuinka halukkaita vanhemmat ovat yhteistyöhön. (Davis-Kean & Eccles 2005, 58.)

Valitettavasti usein opettajan ja vanhempien tapaamiset liittyvät kielteisiin asioihin lapsen koulunkäynnistä (Alasuutari 2003, 91). Myös Lehtolaisen (2008, 394–395) väitöskirjasta kävi ilmi, että koulusta tuleva lasta koskeva tieto liittyy usein lapsen ongelmiin. Ongelmista kertovaan opettajaan suhtaudutaan tutkimuksen mukaan joskus varsin vihamielisesti. Ristiriitatilanteet johtuvat ongelmia painottavasta sekä hyviä ja huonoja puolia arvioivasta viestinnästä. Epätasa-arvoinen asema yhteistyön osapuolten, eli kodin ja koulun välillä voi aiheuttaa haasteita. Koululla näyttää olevan edelleen vaikutusta yhteistyön rakentumiselle ja sen toteutukselle. Yhteistyön käytänteet riippuvat opettajasta. Vanhempien tulisi kokea yhteistyö merkitykselliseksi, jotta se olisi toimivaa. Tutkimuksessa korostui vuorovaikutustilanteiden avoimuus vanhempien ja opettajien osalta. Sormusen, Tossavaisen ja Turusen (2011, 192) tutkimuksessa, jossa haastateltiin vanhempia (N=184), kävi ilmi, että vanhemmat, erityisesti äidit, kokivat koulun olevan vastuussa kodin ja koulun yhteistyön rakentamisesta.

Haasteina kodin ja koulun yhteistyön toteutumiselle voi olla opettajan oppiainetunteihin perustuva palkkausjärjestelmä sekä se, ettei opettajilla ole valmiuksia kohdata vanhempia. Opettajat pelkäävät työmääränsä kasvavan yhteistyön myötä, vaikka siihen velvoitetaan laissa ja opetussuunnitelmassa. (Latvala 2012, 32; Lehtolainen 2008, 395.) Yhteistyö voi olla kuormittavaa, jos vanhemmat kuvittelevat kasvatusvastuun kuuluvan koululle eivätkä ole valmiita yhteistyöhön. Vanhempien mielenterveysongelmilla ja päihteiden käytöllä on vaikutusta yhteistyöhön osallistumiseen. Vanhemmat voivat asettaa sellaisia vaatimuksia koulua kohtaan, jotka voivat aiheuttaa ongelmia opettajalle, vanhemmille ja oppilaalle. Vanhempien asenteet koulua ja opettajaa kohtaan välittyvät oppilaalle. Ristiriitatilanteet tulisi selvittää rakentavassa hengessä, jotta yhteistyö jatkuisi ja olisi jatkossa toimivaa. (Latvala 2012, 32.) Parkerin ja kumppaneiden (2016, 142, 146) tutkimuksessa tutkittiin sellaisten vanhempien (N=35) näkemyksiä, joiden lapsilla oli haasteita. Haasteiden myötä oppilaista oli tullut koulupudokkaita ja osalla oli riski siihen. Koulun kanssa tehtävässä yhteistyössä vanhemmat eivät halunneet tulla leimatuiksi ja

he kokivat koulun auktoriteetiksi. Heillä oli myös henkilökohtaisia haasteita, joiden vuoksi heidän oli vaikeaa tehdä yhteistyötä koulun kanssa.

Epsteinin (2011, 46–47) mukaan kodin ja koulun yhteistyö voi toteutua kuudella eri tavalla. Nämä kuusi eri yhteistyön muotoa ovat kasvatus, yhteydenpito, vapaaehtoistyö, kotona oppiminen, päätöksenteko ja yhteisön kanssa tehtävä yhteistyö. Kasvatuksella tarkoitetaan, että koulu tukee perheitä lapsen kehityksen ymmärtämisessä ja tukemisessa. Samalla perheitä tuetaan myös sellaisen kotiympäristön luomisessa, joka tukee lapsen oppimista. Yhteydenpidolla tarkoitetaan tehokkaiden viestintämuotojen suunnittelua ja toteutusta kodin ja koulun välillä. Vapaaehtoistyöllä viitataan kotona, koulussa ja muissa yhteyksissä tapahtuvaan vapaaehtoistyöhön, joka tukee koulua ja oppilaiden toimintaa. Kotona oppimisella tarkoitetaan kotona tapahtuvaa tukemista läksyihin ja muihin kouluasioihin liittyen. Päätöksentekoon liittyy vanhempien mukaan ottaminen koulun toimikuntiin ja vanhempien mielipiteen huomioiminen kouluun liittyvissä päätöksissä. Yhteistyöllä yhteisön kanssa viitataan kaikkeen toimintaan, jota ympäristö tarjoaa oppilaiden ja heidän perheidensä tukemiseksi.

Opetusta koskevista asiakirjoista ei ole selkeästi määritelty yhteistyön tavoitteita ja sisältöjä, ja niiden pohtiminen jää koulujen vastuulle. Tämän vuoksi vanhemmille voi olla epäselvää, mitä he voivat odottaa kodin ja koulun yhteistyöltä. (Metso 2004, 117.) Orell ja Pihlaja (2018, 158–159) ovat tutkineet, millaisia eri merkityksiä normiohjauksen asiakirjat antavat kodin ja koulun yhteistyölle. Normiasiakirjoilla tarkoitetaan tässä tapauksessa perusopetuslakia- ja asetusta, valtioneuvoksen asetusta opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja tuntijaosta, oppilas- ja opiskelijahuoltolakia sekä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita. Tutkimus osoitti, että kodin ja koulun yhteistyötä koskeva normiohjaus on väljää arvokuvausta, mutta sieltä löytyy myös yksittäisiin toimiin painottuvia määräyksiä. Kodin ja koulun yhteistyössä on haasteita, jotka voivat johtua siitä, että yhteistyön muoto on osittain määrätty, eikä huoltajilla ole siihen vaikutusvaltaa. Koulu rajaa huoltajien osallisuutta, mutta siitä huolimatta yhteistyön pitäisi olla avointa. Yhteistyö kaipaa kehittyäkseen yleistä keskustelua vanhemmuudesta, kasvatuksesta ja koulutuksesta.

3.3 Kodin ja koulun yhteistyön merkitys oppilaan tukemisessa

Toimivalla yhteistyöllä voidaan vaikuttaa oppilaan hyvinvointiin, koulumenestykseen, kouluviihtyvyyteen ja kouluyhteisön sosiaalisen pääoman kehittymiseen. Yhteistyö mahdollistaa kasvatustavasta jakamisen sekä yhteisten tavoitteiden asettamisen ja saavuttamisen. (Latvala

2012, 31.) Kodin ja koulun yhteistyön merkitystä koulumenestykseen on tutkittu paljon Yhdysvalloissa. Useat tutkimukset kodin ja koulun yhteistyön vaikutuksista koulumenestykseen ovat keskittyneet saavutuksiin ja tuloksiin. On havaittu, että oppilaiden suoritustavoitteiden kasvaa vanhempien osallisuuden ansiosta. Vanhempien osallistumista on määritelty monella tavalla, joten tutkimukset eivät ole välttämättä vertailukelpoisia. Yleisesti ottaen kaikki tutkimukset kuitenkin osoittavat, että jos lapsen koulunkäynnistä ollaan kiinnostuneita sekä vanhemmat uskovat lapsen menestyvän hyvin opinnoissaan, lapsi uskoo osaavansa ja onnistuvansa paremmin. (Hirsto 2001, 50–51.)

Yhdysvaltalaisessa tutkimuksessa on vertailtu 18 eri tutkimusta kodin ja koulun yhteistyöhön liittyen. Tutkimus on osoittanut, että kodin ja koulun yhteistyön avulla voidaan auttaa tehokkaasti lasta saavuttamaan hänelle asetetut tavoitteet sekä vaikuttaa lapsen käyttäytymiseen koulussa. Yhteistyö on tehokkainta silloin, kun viestintä on molemminpuolista. Yhteistyön onnistumisessa on tärkeää, että molemmat osapuolet kohtelevat toisiaan tasavertaisesti. Tämän seurauksena perheet ovat kokeneet, että heillä on valtuuksia auttaa lastaan ja he kokevat olonsa mukavaksi osallistuessaan lapsen koulunkäyntiin. (Cox 2005, 473.) Myös Cookin, Dearingin ja Zachrissonin (2018, 223–224) Norjassa toteutetusta tutkimuksesta ilmenee, että oppilaiden (N=932) akateemiset taidot olivat parantuneet sekä käyttäytymiseen liittyvät haasteet vähentyneet sellaisen kodin ja koulun välisen yhteistyön avulla, jossa molemmat osapuolet, koti ja koulu, kokivat yhteistyön erittäin toimivaksi. Tutkimuksessa tarkasteltiin yhteistyön vaikutuksia käyttäytymiseen ja koulumenestykseen oppilaan ensimmäisen kouluvuoden aikana.

Kun kodin ja koulun yhteistyön merkitystä tarkastellaan kasvatus- ja kehityspsykologisesta näkökulmasta, voidaan todeta, että vanhempien kiinnostus ja aktiivinen vuorovaikutus opettajan sekä muiden koulun sisäisten ammattilaisten kanssa tukee lapsen toimintaa ja pärjäämistä. Silloin, kun lapsen toiminta koulussa on pulmallista, kodin ja koulun välinen yhteistyö on erittäin tärkeää. (Alasuutari 2003, 91.) Jos kotona ilmenee haasteita oppilaan käyttäytymisessä, ja vanhemmat kokevat, ettei heillä ole keinoja tukea lasta, he voivat pyytää tukea koululta. Koulu voi ensisijaisesti auttaa tarjoamalla neuvoja käyttäytymisen hallintaan ja sääntöjen asettamiseen. Tällainen yhteistyö on tehokasta, ja yhteiset käyttäytymistä tukevat mallit niin kotona kuin koulussa tuovat johdonmukaisuutta ja jatkuvuutta lapsen tukemiseen. Vanhempien halukkuus ottaa neuvoja vastaan riippuu siitä, kuinka niitä tarjotaan. (Cooper & Cefai 2013, 34.) Kun oppilaalla on tuen tarpeita, opettaja, huoltaja sekä oppilas kokoontuvat yhdessä keskustelemaan tavoitteiden asettamisesta. Yhdessä tehdyt tavoitteet sitovat osapuolet noudattamaan niitä. (Sointu, Savolainen, Lappalainen & Epstein 2012, 688.)

Blairin, Leen, Chon ja Dunlapin (2011, 22, 24, 26, 33) tutkimuksessa seurattiin haastavasti käyttäytyvien pienten lasten (N=3) käyttäytymisen muutosta. Koti ja koulu toteuttivat yhteistyössä positiivisen käyttäytymisen tuen mallia, josta käytetään lyhennettä PBS (*Positive Behavioral Support*). Tutkimuksen alussa jokaiselle lapselle asetettiin yksilölliset tavoitteet intervention ajaksi. Nämä tavoitteet liittyivät tarpeiden ilmaisemiseen, erilaisista aktiviteeteistä kiinnostumiseen, sääntöjen noudattamiseen, itsenäisen toiminnan kehittämiseen sekä vuorovaikutustaitoihin. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että kodin ja koulun yhteistyöllä on vaikutusta sellaisen lapsen tukemiseen, jolla on sosioemotionaalisia haasteita. Intervention myötä positiivinen vuorovaikutus aikuisen ja lapsen välillä lisääntyi, mikä auttoi lasta käyttäytymään asetettujen tavoitteiden mukaisesti. Kodin ja koulun tulisi tehdä yhteistyötä koko tukiprosessin ajan, ja interventiota tulisi toteuttaa sekä kotona että koulussa. Tämän tutkimuksen intervention myötä ongelmakäyttäytymisen väheneminen näkyi enemmän kotona kuin koulussa.

4 Tutkimuksen metodologia ja toteutus

Tämä on laadullinen tutkimus, jossa käytetään fenomenografista tutkimusotetta. Fenomenografinen tutkimus kertoo, kuinka jokin ilmenee jollekin. Kuvaamme tutkimuksessa haastateltavien kokemaa todellisuutta sellaisena, kuin se heille näyttäytyy. Fenomenografisessa tutkimusotteessa korostuu haastateltavien ajattelu sekä merkitysten antaminen. Fenomenografinen tutkimus keskittyy tutkittaviin henkilöihin ja heidän havaintoihinsa, tunteisiinsa ja ajatteluunsa. (Marton 1986, 31, 33; Niikko 2003, 8–9, 12, 15–16.) Tässä luvussa kuvaamme fenomenografisen tutkimusotteen ilmenemistä tutkimuksessamme, sekä kerromme aineiston hankinnasta ja sen analysoinnista.

4.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millä keinoilla erityisluokanopettaja voi edistää kodin ja koulun yhteistyön onnistumista sellaisen oppilaan kohdalla, jolla on sosioemotionaalisia haasteita. Tämän lisäksi tutkimme sitä, millaisia toimia kodin ja koulun yhteistyöllä on saatu aikaan, ja kuinka toimet heijastuvat oppilaan toimintaan. Tutkimuskysymyksemme ovat seuraavat:

1. Millä keinoilla erityisluokanopettaja voi edistää kodin ja koulun yhteistyön onnistumista sellaisten oppilaiden kohdalla, joilla on sosioemotionaalisia haasteita?
2. Millaisia toimia on saatu aikaan kodin ja koulun yhteistyöllä ja miten yhteistyön tuki on vaikuttanut oppilaaseen, jolla on sosioemotionaalisia haasteita?

Tässä tutkimuksessa haastattelemme erityisluokanopettajia. Haluamme kuulla heidän käsityksiään kodin ja koulun yhteistyön edistämisestä. Lisäksi olemme kiinnostuneita, millaisia toimia kodin ja koulun yhteistyöllä on saatu aikaan.

4.2 Fenomenografisen tutkimussuuntauksen kuvaus

Fenomenografian on kehittänyt Göteborgin yliopiston tutkimusryhmä, ja sen tarkoitus on alun perin ollut vastata tiettyihin ajatteluun ja oppimiseen liittyviin kysymyksiin (Marton 1986, 28). Nykyään fenomenografia on erityisesti kasvatustieteellisessä tutkimuksessa käytetty laadullinen lähestymistapa, jonka tutkimuksen kohteena ovat erilaisia arkipäivän ilmiöitä koskevat käsitykset (Huusko & Paloniemi 2006, 162).

Fenomenografia keskittyy kuvailemaan ilmiötä, johon fenomenografian alkuosa *fenomen* viittaa. Loppuosa *grafian* taas tarkoittaa aktiivista toimintaa, jossa tutkittavaa todellisuutta kuvataan yksilöiden käsitysten kautta. (Häkkinen 1996, 14.) Tässä tutkimuksessa olemme kiinnostuneita erityisluokanopettajien käsityksistä siitä, mitä asioita he pitävät tärkeänä kodin ja koulun yhteistyön onnistumisessa sellaisissa tilanteissa, joissa oppilailla on sosioemotionaalisia haasteita.

Fenomenografisessa tutkimuksessa haastateltujen henkilöiden käsityksille annetaan mielipidettä syvempi ja laajempi merkitys. Ajatellaan, että on olemassa vain yksi maailma, joka on samaan aikaan sekä koettu, että todellinen. Ihmisen ja ympäröivän maailman suhde nähdään siis fenomenografian kautta non-dualistisena. Fenomenografisessa tutkimuksessa on havaittavissa kaksi näkökulmaa; mikä ja miten -näkökulmat. Näkökulmia käytetään merkityksenantoprosesseissa. Mikä-näkökulmassa tavoitteena on saada esille yksilön käsitys jostakin aiheesta. Miten-näkökulmalla viitataan taas käsitykseen ajatustoimintana, eli miten ilmiö nähdään. (Huusko & Paloniemi 2006, 164–165.)

Fenomenografisessa tutkimuksessa korostuu niin sanottu toisen asteen näkökulma. Sillä tarkoitetaan todellisuuden rakentumista sosiaalisesti ja konstruktiiivisesti. (Huusko & Paloniemi 2006, 165.) Fenomenografisessa tutkimuksessa ei pyritä löytämään lopullista totuutta tutkittavasta asiasta, vaan sen tarkoituksena on kuvata todellisuutta sen perusteella, miten tietty joukko ihmisiä sen kokee. Tätä kutsutaan toisen asteen näkökulmaksi. (Häkkinen 1996, 32.)

Tavoitteena fenomenografisessa tutkimuksessa on löytää jaettuja ja sosiaalisesti merkittäviä ajattelutapoja. Fenomenografisessa tutkimuksessa ei olla kiinnostuneita yksilötason kuvauksista, vaan tarkoituksena on saada selville käsitysten eroja tietyssä ryhmässä. Mielenkiintoista on vertailla käsityksiä toisiinsa. (Huusko & Paloniemi 2006, 165; Niikko 2003, 29.)

Fenomenografia sopii tutkimukseemme, sillä se tutkii ihmisten käsityksiä asioista. Ihmisillä voi olla hyvin erilaisia käsityksiä samasta asiasta, ja siihen vaikuttaa esimerkiksi haastateltavan ikä, koulutustaustasta, kokemukset ja sukupuoli (Metsämuuronen 2008, 34). Tarkastelemme tutkimuskysymyksiä fenomenografiselle tutkimukselle tyypilliset piirteet huomioiden.

4.3 Aineiston hankinta ja tutkimukseen osallistuneet

Aineiston hankinnan aloitimme keväällä 2018. Etsimme haastateltaviksemme alakoulussa työskenteleviä erityisluokanopettajia Pohjois-Suomen alueelta. Olimme erityisluokanopettajiin yhteydessä viestein ja puhelimitse, ja kysyimme halukkuutta osallistua tutkimukseen. Haastattelut valikoituivat tutkimukseen vapaaehtoisuuden kautta. Kaikki haastatteluihin osallistuvat kokivat, että heillä on työkokemuksensa perusteella näkemyksiä tähän tutkimukseen. Yhtä haastattelua lukuun ottamatta kaikki olivat yksilöhaastatteluja. Yksi haastatteluista suoritettiin niin, että työparina työskentelevät erityisluokanopettajat osallistuivat haastatteluun yhtä aikaa. Lopulta tutkimukseemme osallistui kuusi erityisluokanopettajaa.

Haastattelut järjestettiin muusta toiminnasta erillisessä, rauhallisessa tilassa. Viisi opettajaa haastateltiin heidän työpaikoillaan ja yksi Oulun yliopiston tiloissa. Haastattelut suoritettiin etukäteen testatuilla teemakysymyksillä. Haastateltavat eivät tienneet haastattelun kysymyksiä etukäteen, mutta he tiesivät tutkimuksen aiheen. Varsinainen haastattelu kesti keskimäärin 15 minuuttia. Varsinaisen haastattelun alussa oli tutkimuksesta kertova johdanto, jossa kertosimme tutkimuksen aiheen ja keskustelimme tutkimukseen liittyvistä eettisistä lähtökohdista. Vasta tämän johdannon jälkeen käynnistimme nauhurin, joten tämä keskustelu ei näy haastattelun kestossa eikä sanamäärässä. Erityisluokanopettajien työkokemus vuosina, haastattelujen kestot sekä litteroidut sanamäärät ovat nähtävissä taulukossa yksi.

Taulukko 1. Haastatteluaineisto

Haastattelu	Työkokemus erityisluokanopettajana vuosina	Haastattelun kesto	Litteroitu sanamäärä
Opettaja A	6	9,24 min	1172
Opettaja B ja C	15,5 ja 3,5	21,40 min	3145
Opettaja D	9	13,48 min	1301
Opettaja E	15	9,14 min	1120
Opettaja F	13	15,12 min	1174

Haastattelu on ensisijainen menetelmä fenomenografisen tutkimuksen aineiston keräämisessä. Tutkijan on tärkeää pohtia, mitä kysymyksiä kysytään ja miten ne esitetään. (Marton 1986, 42.) Aineistonkeruussa keskeistä on kysymyksenasettelun avoimuus, sillä se mahdollistaa erilaisten käsitysten ilmenemisen (Huusko & Paloniemi 2006, 164). Fenomenografisessa tutkimuksessa on tärkeää ymmärtää, että haastateltujen vastaukset ovat sidoksissa siihen, missä tilanteessa tai asiayhteydessä ne ilmenevät. Näin ollen eri koulujen erityisluokanopettajien vastaukset voivat

erota keskenään esimerkiksi koulujen eroavista käytännöistä johtuen. (Metsämuuronen 2008, 34–35; Saaranen-Kauppinen, Puusniekka, Kuula & Rissanen 2009, 35–36.)

Haastattelulla on kyselylomaketta helpompaa motivoida haastateltavia, koska se on menetelmänä joustavampi (Hirsjärvi & Hurme 2008, 36). Puolistrukturoidussa haastattelussa haastattelun kysymykset luodaan valmiiksi, mutta haastattelutilanteessa niistä voidaan joustaa tilanteen niin vaatiessa. Puolistrukturoitu haastattelu mahdollistaa haastateltaville tietynlaisen ohjeuoran käytön, jonka avulla haastattelu etenee. (Lichtman 2013, 191.) Käytimme haastatteluisamme ennalta suunniteltuja avoimia kysymyksiä (Liite 1). Haastattelun alussa pyysimme haastateltavia määrittelemään sosioemotionaalisten haasteiden käsitteen. Tämän jälkeen erityisluokanopettajat kuvailivat kodin ja koulun yhteistyön toteutumista työssään. Seuraavat kysymykset koskivat erilaisia tilanteita ja kokemuksia kodin ja koulun yhteistyöstä sellaisten oppilaiden kohdalla, joilla on sosioemotionaalisia haasteita. Pyrimme muotoilemaan kysymykset niin, ettei niihin voi vastata kyllä tai ei, koska silloin kysymykset olisivat sisältäneet ennakko-oletuksia (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 16). Muokkasimme suunniteltua haastattelurunkoa sen mukaan, mitä haastateltavat vastasivat. Mikäli haastateltavat olivat jo vastanneet kysymyksiin, jätimme ne väliin. Tarvittaessa esitimme tarkentavia kysymyksiä, joita haastattelurungossa ei ollut.

4.4 Fenomenografinen aineistonanalyysi

Fenomenografisessa tutkimuksessa käytetään aineistolähtöistä lähestymistapaa. Analyysi etenee vaiheittain. Tulkinta ja merkitysten löytäminen tapahtuvat samanaikaisesti usealla tasolla vuorovaikutuksessa aineiston kanssa. Aineistosta pyritään löytämään erilaisia näkökulmia ja rakenteellisia eroja, joiden perusteella muodostetaan erilaisia käsitteellisiä kuvauskategorioita. Kuvauskategorioiden tulee vastata tutkimuskysymyksiin. Kuvauskategoriat kuvaavat erilaisia tapoja käsittää tutkimuksen kohteena olevaa asiaa. (Huusko & Paloniemi 2006, 166; Häkkinen 1996, 41.) Tutkijoiden tekemät luokittelut ovat fenomenografisen tutkimuksen ensisijaisia tuloksia (Marton 1986, 33).

Fenomenografisessa analyysissä on löydettävissä kvalitatiiviselle ihmistieteelle ominaisia yleisiä piirteitä, joita ovat esimerkiksi analyysin jatkuvuus koko aineiston keruun ajan, aineiston jakaminen merkityksellisiin osiin kokonaisuutta kadottamatta, sisällön erilaisten ulottuvuuksien jatkuva vertailu sekä aineiston lajitteluun liittyvien kriteereiden jalostuminen analyysiprosessin kuluessa. Analyysiprosessi on kokonaisuudessaan looginen ja systemaattinen, mutta ei

jäykkä. (Niikko 2003, 32–33.) Fenomenografisessa aineistoanalyysissä haastattelujen lukeminen, kategorioiden muodostaminen ja reflektointi kulkevat koko ajan tasavertaisesti yhdessä (Häkkinen 1996, 41).

Käytämme tutkimuksessa Niikon (2003, 33) esittämää fenomenografista analyysimallia, jossa analyysi koostuu neljästä eri vaiheesta. Jaoimme analyysin kahteen osaan tutkimuskysymysten mukaan. Ensimmäisessä osassa analysoimme, millä keinoilla erityisluokanopettajat ovat edistäneet kodin ja koulun yhteistyötä. Toisessa osassa analyysin kohteena on se, millaisia toimia yhteistyöllä on saatu aikaan ja kuinka ne ovat vaikuttaneet oppilaaseen, jolla on sosioemotionaalisia haasteita. Molemmat osat etenivät samalla tavalla analyysiprosessin mukaisesti. Havainnollistamme analyysiä tässä osiossa kerronnan ja esimerkkikuvien kautta.

Ensimmäisessä analyysivaiheessa aineistoa luetaan läpi huolellisesti useaan kertaan, jotta tutkija saa kattavan kokonaiskäsitteen aineistosta ja sen suhteesta tutkimuskysymyksiin. Samalla valitaan aineistosta tutkimuskysymysten kannalta oleellisia ilmaisuja. (Niikko 2003, 33.) Luimme analyysivaiheessa litteroitua aineistoa useaan kertaan. Aloitimme ensimmäisestä tutkimuskysymyksestä. Aloimme käydä läpi kuutta haastattelua yksi kerrallaan. Kopioimme toiseen tiedostoon kaikki merkitykselliset kohdat, jotka vastasivat tutkimuskysymykseen. Toitimme saman prosessin toisen tutkimuskysymyksen kohdalla.

Toisessa analyysivaiheessa etsitään, lajitellaan ja ryhmitellään merkityksellisiä ilmaisuja ryhmiksi tai teemoiksi. Tarkoituksena on löytää merkitysten joukosta samanlaisuuksia ja eroavaisuuksia, mutta myös rajatapauksia ja harvinaisuuksia. Ilmaisuja vertailemalla toisiinsa muodostetaan merkitysryhmiä. Tutkija selvittää myös kriteerin, jolla kutakin merkitysryhmää määritetään. (Niikko 2003, 34.) Taulukossa kaksi kuvaamme esimerkin avulla analyysiprosessin toista vaihetta, eli merkitysryhmien muodostamista merkityksellisistä ilmaisuista.

Taulukko 2. Merkitysryhmien muodostaminen toisessa analyysivaiheessa.

MERKITYKSELLINEN ILMAUS	MERKITYSRYHMÄ
<p>“...jotta sitä oppilasta ja lasta pystyttäis tukemaan parhaalla mahdollisella tavalla nii tietysti ois tärkeä et sen kodin ja koulun välillä ois semmonen yhteisymmärrys ja puhallettais yhteen hiileen.”</p> <p>“...vanhempien välille saa luottoa sellasen luottamuksellisen suhteen ja jotenki semmonen avoin keskustelukulttuuri syntyy ja pystytään mistä asioista vaan keskustelemaan ja jotenki on semmonen yhteinen halu sen oppilaan ja lapsen parasta ajatellen, että koti ottaa vastaan jos tarvitaan jotaki tukea...”</p> <p>“...ois tärkeä luoda se aluksi semmonen hyvä suhde, jotta päästäis sitte jossaki vaiheessa siihen tilanteeseen, että voitais rueta miettimään semmosia yhteisiä tavoitteita tai yhteen hiileen puhaltamista.”</p>	<p>Luottamus kodin ja koulun välillä (7)</p>
<p>“...yritän mahdollisimman paljon viikottain ensinnäkin infota koteja mitä koulussa tapahtuu ja laittaa palautetta oppilaista...”</p> <p>“...tiivistä yhteydenpitoa ja toki monesti ne asiat on sitte sellasia haastavia mistä keskustellaan ja vanhemmat voi olla väsyneitä tai ehkä jo aika täynnä semmosta negatiivista palautetta ni sitte pyrkimys on myös aina jotenki jos laittaa jotaki viestiä tai on yhteydessä jotenki semmosen positiivisen, aina löytyy jotaki positiivistaki sanottavaa et se ei ois vaan semmosen negatiivisen palautteen kierre vaan niitä löytyis niitä hyviäkin asioita aina ni ne on musta tärkeä aina nostaa esille.”</p>	<p>Yhteydenpito (4)</p>
<p>“...se (kodin ja koulun yhteistyö) riippuu ihan siitä omasta itestä. Kuinka paljon sä haluat pistää peliin merkkejä siihen ja panostaa.”</p> <p>“...ajatustyötähän se vaatii ja sitten sitä omien vuorovaikutustaitojen punnintaa, että pääsee sitten niinku tavallaan samalle puolelle huoltajan kans.”</p>	<p>Erityisluokanopettajan oman toiminnan reflektointi (5)</p>

Toisessa analyysivaiheessa ryhmittelimme merkityksellisiä ilmauksia niistä nouseviin teemoihin. Teemojen kautta muodostimme merkitysryhmiä. Merkitysryhmien perässä suluissa olevat luvut kertovat ilmausten määrästä, joita aineistoista löytyi.

Kolmannessa analyysivaiheessa luodaan alatasen kategorioita yhdistellen merkitysryhmiä toisiinsa. Kategoriat muodostetaan niin, että jokainen kategoria kertoo jotakin erilaista ilmiön kokemisesta. Analyysissa saatuja kategorioita joudutaan muokkaamaan useaan kertaan, mikäli kaikille ilmauksille ei löydy sopivaa kategoriaa. (Niikko 2003, 36.) Tässä analyysivaiheessa yhdistelimme samankaltaisia merkitysryhmiä uusiksi alatasen kategorioiksi. Näiden kategorioiden tulisi kuvata tutkittavaa ilmiötä niin, että jokainen kategoria kertoo oman näkökulmansa tavasta kokea ilmiö (Niikko 2003, 36). Kolmatta analyysivaihetta kuvaamme taulukossa kolme.

Taulukko 3. Alatason kategorioiden muodostaminen kolmannessa analyysivaiheessa.

MERKITYSRYHMÄ	ALATASON KATEGORIA
Luottamus kodin ja koulun välillä	Yhteistyön rakentuminen
Yhteiset sopimukset	
Positiivinen palaute oppilaasta	Viestintä kodin ja koulun välillä
Yhteydenpito	
Erityisluokanopettajan oman toiminnan reflektointi	Erityisluokanopettajan tietoisuus omasta ammatillisuudesta

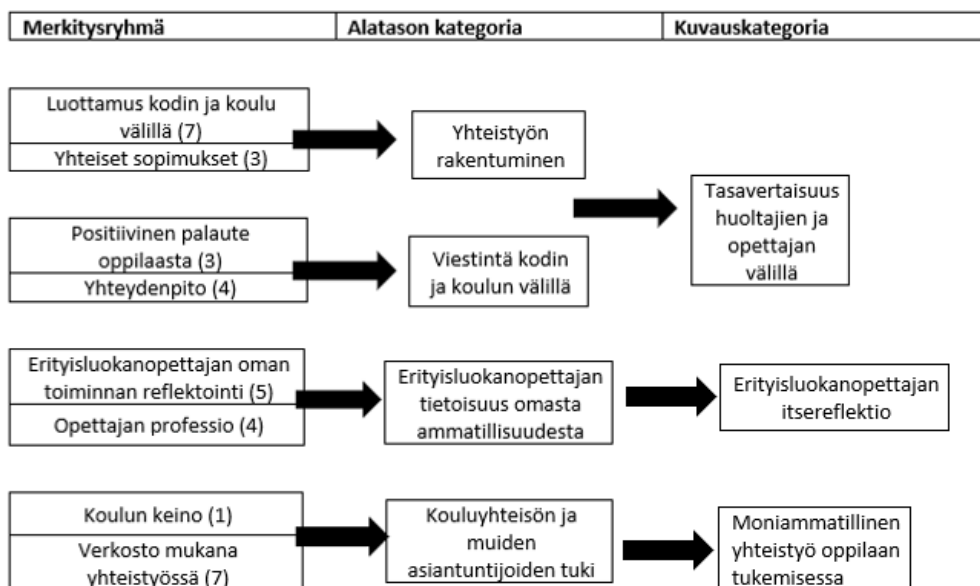
Alatason kategorioita muodostui ensimmäiseen tutkimuskysymykseen yhteensä neljä ja toiseen tutkimuskysymykseen yhteensä kolme. Neljännessä analyysivaiheessa alatason kategorioista muodostetaan ylemmän tason kuvauskategorioita. Kuvauskategorioista käy ilmi erilaisia tapoja, joilla tutkittavaa ilmiötä voidaan kuvata, analysoida ja ymmärtää. (Niikko 2003, 36–37.) Kuvauskategoriat edustavat teorian suhdetta empiriaan. Kuvauskategoriat havainnollistavat erilaisia ajattelutapoja, jotka on erotettu yksittäisten ihmisten ajatusmaailmasta. (Häkkinen 1996, 33–34.) Neljännessä analyysivaiheessa kuvauskategoriat voidaan muodostaa joko horisontaalisesti, vertikaalisti tai hierarkisesti. Tutkimuksessamme käytimme horisontaalista kuvauskategoriasysteemiä, sillä sen mukaan muodostetut luokat ovat samanarvoisia ja tasavertaisia keskenään. (Niikko 2003, 37–38.) Neljännessä analyysivaiheessa alatason kategorioista muodostui kuvauskategoriat, jotka on esitelty tarkemmin luvussa viisi.

5 Tutkimustulokset

Tässä luvussa esittelemme aineistomme analyysissä muodostetut tutkimustulokset, jotka esittää kuvauskategorioina. Havainnollistamme tuloksia suoria lainauksia käyttämällä. Lainauksissa käytämme taulukon yksi kirjainlyhenteitä A, B, C, D, E ja F. Tämän luvun alaotsikot muodostuvat tutkimuskysymysten mukaisesti.

5.1 Erityisluokanopettajan keinoja kodin ja koulun yhteistyön edistämiseksi

Tutkimuksessa selvitimme millaisilla keinoilla erityisluokanopettaja voi edistää kodin ja koulun yhteistyön onnistumista sellaisten oppilaiden kohdalla, joilla on sosioemotionaalisia haasteita. Kuviossa kaksi kuvaamme kuvauskategorioiden muodostumisen vaiheet ensimmäiseen tutkimuskysymykseen. Tuloksia tarkastellessa tuomme esille merkitysryhmät ja alatason kategoriat, jotka ovat kuvauskategorioiden taustalla.



Kuvio 2. Kuvauskategorioiden muodostuminen ensimmäiseen tutkimuskysymykseen

5.1.1 Tasavertaisuus huoltajien ja erityisluokanopettajan välillä

Haastattelemamme erityisluokanopettajat korostivat, että yhteistyön toimivuuden kannalta luottamuksen luominen kodin ja koulun välille oli välttämätöntä. Kodin ja koulun välinen yhteistyö vaatii molemminpuolista luottamusta ja kunnioitusta, koska luottamus lisää yhteistyötä ja yhteistyö lisää luottamusta (Rautamies, Laakso & Poikonen 2011, 193). Useat haastateltavat käyttivät ilmausta ”yhteen hiileen puhaltamisesta”. Tällä ilmauksella haastateltavat tarkoittivat sitä, että koti ja koulu ovat löytäneet keskinäistä luottamusta toistensa toimintaa kohtaan, ja että he toimivat johdonmukaisesti kotona ja koulussa yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi.

“...jotta sitä oppilasta ja lasta pystyttäs tukemaan parhaalla mahdollisella tavalla nii tietysti ois tärkeä et sen kodin ja koulun välillä ois semmonen yhteisymmärrys ja puhalletais yhteen hiileen.” (Opettaja D)

Haastattelemamme erityisluokanopettajat korostivat, että yhteistyön onnistuminen vaatii koululta ja koululta yhteisiin tavoitteisiin sitoutumista. Tällöin oppilaan toimintaa tukevat tavoitteet asetetaan yhdessä. Yhdessä päätetyt tavoitteet takaavat sen, että toimintatavat koulussa ja kotona ovat yhdenmukaiset. Eklundin ja Heinosen (2011, 217) mukaan yhteisten tavoitteiden löytäminen vaatii keskustelun osapuolilta kykyä neuvotella sekä mahdollisesti myös joustaa omista näkemyksistään kaikkien yhteisen edun puolesta.

“Aktiivisella viestinnällä ja avoimuudella ja sitten se, että ne tavoitteet asetetaan niinkö yhdessä.” (Opettaja B)

Tiivis ja jatkuva yhteydenpito on tärkeää vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä, kun oppilaalla on sosioemotionaalisia haasteita (Solar 2011, 44). Tämän mainitsivat myös haastateltavat. Yhteydenpidon välineitä olivat muun muassa Wilma, repussa kulkeva reppuvihko, sähköposti, puhelin ja erilliset tiedotteet. Osa haastateltavista nimesi vanhempien kanssa pidetyt oppilaskohtaiset keskustelut ja oppilashuollolliset palaverit yhteydenpidon keinoksi. Vain yksi haastateltava kertoi käyttävänsä henkilökohtaista puhelinta työpuhelimien sijaan. Monikanavainen jatkuva yhteydenpito kodin kanssa on välttämätöntä kodin ja koulun yhteistyötä kehittäessä, sillä tiiviillä yhteydenpidolla oppilasta koskevat ajankohtaiset asiat tulevat kaikkien osapuolten tietouteen (Buchanan, Nese & Clark 2016, 141).

Haastattelussa pyysimme erityisluokanopettajia kertomaan siitä, kuinka paljon aikaa he yhteydenpitoon käyttävät. Haastateltavien oli vaikeaa arvioida tarkkaa käytettyä aikaa. Kaksi haastateltavaa kertoivat, että haastavan oppilaan kohdalla yhteydenpito tiivistyy. Tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla on tärkeää, että koti ja koulu pysyvät ajan tasalla haasteista ja niiden ilmenemisestä.

“...että vaikka viikottain tai päivittäin laittaa sitä viestiä et tännään oli tämmönen ja tämmönen tilanne, et ne (vanhemmat) saavat niinku pikkuhiljaa aikaa hyväksyä sitä asiaa.” (Opettaja E)

Koska oppilaan sosioemotionaalisista haasteista johtuva ei-toivottu käyttäytyminen tuo vanhemmille usein negatiivisia yhteydenottoja, on tärkeää, että osapuolet viestivät myös oppilaan onnistumisista (Solar 2011, 44). Myös haastateltavat toivat esiin positiivisen palautteen välittämisen kotiin.

“...ne (viestit) on niinku positiivisia ja kannustavia ja mikä mennee hyvin ja missä on edistytty, koska me kaikki tietään, että haasteet on sitten kuitenkin joka päiväisiä siellä kodissa ja koulussa...” (Opettaja B)

Oppilas, jolla on sosioemotionaalisia haasteita, hyötyy strukturoidusta ympäristöstä ja rajojen asettamisesta. Sääntöjen tulee olla luonteeltaan pysyviä ja vastata oppilaiden tarpeisiin (Pihlaja 2018, 167). Haastateltava opettaja F muistutti, että tiukoista rajoista huolimatta positiivista palautetta ei saa unohtaa.

“...rajoja ja välillä raa’alla tavalla... ja sitte paljon paljon sitä hyvää ja rakkautta siinä samalla rinnalla koko ajan.” (Opettaja F)

On tärkeää, että vanhempien asiantuntijuus omaa lastaan kohtaan tunnustetaan ja otetaan huomioon myös koulussa (Solar 2011, 44). Haastateltavat toivat esiin näkökulman vanhempien asiantuntijuudesta.

“...pääpointti on se, että vanhemmat on ensisijaisia kasvattajia aina...ja oman lapsensa asiantuntijoita.” (Opettajat B ja C)

Fenomenografisen aineistonanalyysin mukaisesti näiden edellä avattujen merkitysryhmien ja alatasen kategorioiden pohjalta kuvauskategoriaksi muodostui tasavertaisuus huoltajien ja

opettajan välillä. Tämä on yksi ensimmäisen tutkimuskysymyksen tuloksista eli vastaa kysymykseen, millä keinoilla erityisluokanopettaja voi edistää kodin ja koulun yhteistyön onnistumista sellaisten oppilaiden kohdalla, joilla on sosioemotionaalisia haasteita. Luottamus, tiivis yhteydenpito, yhteisten tavoitteiden asettaminen ja positiivinen palaute takaavat sen, että yhteistyön osapuolet ovat tasavertaisessa asemassa ja näin kodin ja koulun yhteistyölle on suotuisat lähtökohdat.

5.1.2 Erityisluokanopettajan itsereflektio

Tekemiemme haastattelujen perusteella kaikki erityisluokanopettajat kokivat oman toiminnan reflektoinnin merkittäväksi tekijäksi kodin ja koulun yhteistyön onnistumiselle tilanteessa, jossa oppilaalla on sosioemotionaalisia haasteita. Costan ja Farian (2017, 32) tutkimuksessa, jossa haastateltiin vanhempia (N=16) todettiin, että opettajien kommunikaatiotyyli vaikutti vanhempien halukkuuteen osallistua palavereihin. Myös tätä tutkimusta varten haastatellut erityisluokanopettajat korostivat muun muassa omia vuorovaikutustaitoja, työkokemuksen kautta saatua kokemusta, sekä oman työpanoksen vaikutusta yhteistyöhön.

“...ajatustyötähän se vaatii ja sitten sitä omien vuorovaikutustaitojen punnintaa, että pääsee sitten niinku tavallaan samalle puolelle huoltajan kans.” (Opettaja A)

Opettajuus on ammatti, johon sitoudutaan päivittäin ja valituilla opetusmetodeilla voi olla ainutlaatuisia vaikutuksia herkkiin oppilaisiin (Vannest et al. 2009, 82). Kaksi haastateltavaa korostivat, että omalla toiminnalla ja yhteistyöhön käytetyllä ajalla on vaikutusta yhteistyön onnistumiseen.

“Siitä tulee niin hyvä kuin sää ite haluat ja niin tyylikästä kun sää ite panostat siihen.” (Opettaja B)

Useat opettajat pohtivat omaa ammatillisuuttaan osana kodin kanssa tehtävää yhteistyötä. Haastateltavat kokivat velvollisuudeksi ja opettajan työnkuvaan kuuluvaksi puuttua perheiden haasteisiin, jotka heijastuvat lapsen toimintaan koulussa. Yksi haastateltavista toi esille ammatillisen haasteen. Koti voi kokea opettajan puuttumisen haastavaan perhetilanteeseen uhkaavana.

“Ja myös se niinku vanhempien tieto, että meillä ei olla niinku muuta mahdollisuutta virkaihmisinä, että meidän velvollisuus on niinku puuttua ja tarjota sitä apua.” (Opettaja F)

Osana opettajan ammatillisuutta keskustelu- ja kuuntelutaidot ovat merkittäviä kodin kanssa tehtävässä yhteistyössä. Opettajalla on yhteistyössä päävastuu, minkä vuoksi erityisluokanopettajan kommunikointitavat korostuvat. (Rautamies et al. 2011, 203–204, 209; Stenberg 2016, 43.) Kun opettaja on kotiin yhteydessä oppilaan haasteista, on asiallista kertoa oppilaan toiminnasta johonkin todisteeseen, kuten opettajan kirjanpitoon viitaten. Näin vanhempien on helpompaa ymmärtää, että opettajat puhuvat alan ammattilaisina, eivätkä tarkoita negatiivista viestiä henkilökohtaisesti. (Solar 2011, 45.) Myös yksi haastateltava nosti esiin opettajan kirjanpidon yhteistyön onnistumisen edellytyksenä.

...itte on huomannu et se on hirveän hyvä et ihan kirjaa niinku konkreettisia tilanteita ja sitte ku niitä kertoo, nii sitte sieltä monesti vanhemmiltaki tulee, että no nii se kyllä kotonaki...” (Opettaja E)

Tutkimuksen tuloksena on, että erityisluokanopettajan itsereflektiolla erityisluokanopettaja voi edistää kodin ja koulun yhteistyön onnistumista sellaisten oppilaiden kohdalla, joilla on sosio-emotionaalisia haasteita. Tämä sisälsi kaksi fenomenografiseen analyysiin kuuluvaa alatason kategoriaa, jotka ovat opettajan professio ja erityisluokanopettajan oman toiminnan reflektointi. Erityisluokanopettajan oman toiminnan reflektoinnissa opettajat pohtivat henkilökohtaisesti omia toimintatapojaan, opettajan professiossa he pohtivat ammatillisuuteen ja ammatinkuvaan kuuluvia tekijöitä.

5.1.3 Moniammatillinen yhteistyö oppilaan tukemisessa

Keräämästämme aineistosta ilmenee, että erityisluokanopettajat kokevat kouluyhteisön ja muiden asiantuntijoiden tuen tärkeäksi. Tuomaisen, Palosen ja Hakkaraisen (2010, 51–53) mukaan verkostossa merkityksellisimpinä piirteinä pidetään tiedon jakamista sekä molemminpuolista yhteistyötä. Kouluyhteisössä erityisopettajalla koetaan olevan keskeinen rooli näiden piirteiden toteutumisessa. Rantala, Määttä ja Uotinen (2012, 383) tuovat esiin, että yhteistyötä vanhempien kanssa voidaan toteuttaa myös koko toimipaikan tasolla. Yksi haastateltavistakin kertoi, että koulu voi omalla toimintakulttuurillaan tukea kodin ja koulun yhteistyötä.

“...yks niinku keino on tämmöset niinku kodin ja koulun väliset niinku vanhempainpäivät...” (Opettaja F)

Verkoston tuki nousi haastatteluaineistoistamme vahvasti esille. Verkostosta puhuessaan haastateltavat tarkoittivat joko koulun sisäistä verkostoa, esimerkiksi rehtoria, koulunkäynninohjaajaa ja muita koulussa työskenteleviä henkilöitä, tai koulun ulkopuolista verkostoa, kuten erikoissairaanhoidtoa, terapeutteja ja lastensuojelua.

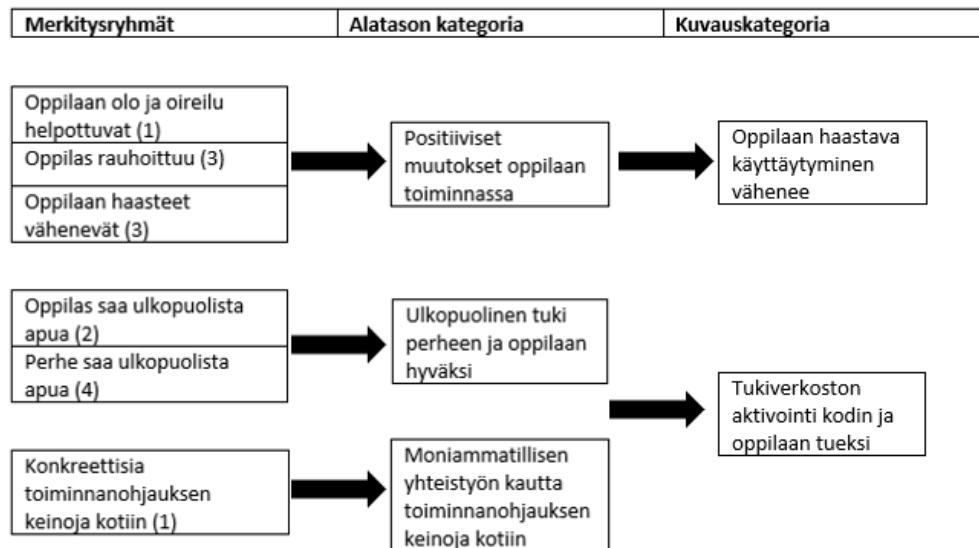
“...opettajan työpari koulunkäynninohjaaja koulupäivinä on se, joka on kuitenkin ensisijainen tuki siihen niinku oppilaan käyttäytymiseen kanssa ja toisaalta sitte huoltajat ja oma esimies ja sitten nämä muut koulun ulkopuoliset verkostot on niinku se juttu kuitenkin, että yhdessä ollaan paljon vahvempia kuin yksin.” (Opettaja A)

Syrnykin (2018, 341) tekemässä tutkimuksessa haastateltiin sekä opettajia (N=9) että koulunkäynninohjaajia (N=19), jotka työskentelevät luokissa, joissa oppilailla on sosioemotionaalisia haasteita. Opettajien mukaan koulunkäynninohjaajat olivat merkittäviä jokapäiväisen luokkatoinnin ylläpidossa. Monet opettajat pitivät tärkeänä koulunkäynninohjaajien ja opettajien tasavertaista asemaa luokan toiminnassa. Haastatellut opettajat toivat kuitenkin esiin, että koulunkäynninohjaajilla voisi olla enemmän tietoa sosioemotionaalisista haasteista.

Haastateltavat kokivat saavansa vahvistusta omille päätöksille ja ajatuksille oppilasta tukevalta verkostolta. Erityisen onnistuneeksi moniammatillinen yhteistyö koettiin silloin, kun konkreettista tukea ja toiminnan ohjeita oli saatu myös kotiympäristöön. Näiden vastausten perusteella moniammatillinen yhteistyö oppilaan tukemisessa on yksi kodin ja koulun onnistumisen edellytys.

5.2 Kodin ja koulun yhteistyön tuki ja sen vaikutukset

Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla selvitimme, millaisia toimia on saatu aikaan kodin ja koulun yhteistyöllä ja miten yhteistyön tuki on vaikuttanut oppilaaseen, jolla on sosioemotionaalisia haasteita. Kuviossa kolme on nähtävillä toisen tutkimuskysymyksen kuvauskategorioiden muodostuminen.



Kuvio 3. Kuvauskategorioiden muodostuminen toiseen tutkimuskysymykseen

5.2.1 Tukiverkoston aktivointi kodin ja oppilaan tueksi

Kysyessämme haastateltavilta, millaisia toimia he ovat saaneet aikaan kodin ja koulun yhteistyöllä, saimme vastaukseksi ulkopuolisen tuen tarjoaman avun perheelle ja oppilaalle sekä konkreettisten toiminnanohjauksen keinojen viennin kotiin. Ulkopuolinen tuki jakaantui haastattelussa kahteen osaan. Ensimmäisessä osassa haastateltavat puhuivat oppilaan saamasta ulkopuolisesta tuesta. Bagdin ja Vaccan (2005) mukaan oppilaan haasteiden aikainen tunnistaminen ja niihin puuttuminen johtavat usein siihen, että oppilas saa haasteilleen diagnoosin. Diagnoosi voi leimata oppilasta, mutta se avaa usein kommunikointiväylän kodin, koulun ja ulkopuolisen avun välille. (Bagdi & Vacca 2005, 148–149.) Oppilaan saama ulkopuolinen tuki liittyi siihen, että erityisluokanopettaja on voinut omalla aktiivisuudellaan nopeuttaa esimerkiksi erikoissairaanhoidon piiriin pääsyä.

“...minä oon voinu niinku erityisopettajana sitte jotenki joututtaa sitä niinku lapsen tuen saamista sitten niinku erikoissairaanhoidon puoleltaki.” (Opettaja A)

Toisessa osassa haastateltavat kertoivat perheen saamasta ulkopuolisesta tuesta. Perheet olivat erityisluokanopettajien mukaan saaneet tukea lastensuojelulta ja muilta lapsen tukemiseen osal-

listuneilta koulun ulkopuolisilta ammattilaisilta. On todettu, että perhe, jonka lapsella on sosioemotionaalisia haasteita, saa todennäköisemmin sosiaalipalvelujen tukea kuin perheet, joiden lapsilla on muita haasteita (Wagner et al. 2006, 20).

“...jos aattelee tämmösen niinku sosioemotionaalisesti haastavan lapsen niinku käyttäytymistä, koulussa olemista, perheen kans työskentelyä, nii monesti ne perheetki on tietyllä tavalla jollaki tavalla rajattomia tai vanhemmat ei osaa suojella ja niinku pitää omia puoliaan nii tietyllä tavalla se on niinku kokonaiskuntoutuksellinen, et siinä samalla ku hoijetaan sitä lasta, nii voi olla että hoijetaan myös sitä perhettä....” (Opettaja F)

Oppilas, jolla on sosioemotionaalisia haasteita voi aiheuttaa toiminnallaan stressiä myös perheensä muille jäsenille. Tämän vuoksi on tärkeää, että perheen saama tuki ulottuu myös perheen jäseniin. Apua tarjottaessa on huomioitava perheen taustalla vaikuttavat kulttuuriset ja ekonomiset tekijät, sillä ne voivat vaikuttaa saadun tuen luonteeseen ja tehokkuuteen. (Brigham, Bakken & Rotatori 2012, 225–226.)

Jotta ulkopuolista apua on mahdollista tarjota perheille, erityisluokanopettajan tulee luoda perheeseen luottamuksellinen suhde. Perheiden tulee hyväksyä omat haasteensa, ja olla vastaanottavaisia tukea kohtaan. Yksi haastateltava kertoi omasta kokemuksestaan, että muutokseen oli mennyt useampi vuosi, mutta lopulta perhe oli kiitollinen siitä, että koulu puuttui perheen tilanteeseen ja tarjosi tukea. Tämän lisäksi lähes kaikki haastateltavat puhuivat yhteisen linjan löytymisestä, kun vanhemmilla ja koululla oli selkeät yhteiset tavoitteet oppilaan tukemiseksi. Tämän myötä perheet olivat avoimempia ulkopuolisen tuen vastaanottamiseen.

“...koulun puolella ollaan saatu ihan valtaviaki muutoksia, mutta aikaa se vie se ei tapahdu hetkessä ... Ja sitte mä aattelen et neki on muutoksia et jos ollaan saatu apua sinne kotiin että vanhemmat on pystyneet hyväksymään sen, että he eivät nyt yksinkertaisesti pärjää eivätkä jaks ja sitte on saatu vaikka lastensuojelulta perhetyöntekijä tai joku käymään sinne ja ihan käestä pitäen neuvomaan vanhempia, että nyt tässä tilanteessa sun kannattaa tehdä näin.” (Opettaja E)

Oppilaan sosioemotionaalisen hyvinvoinnin takaamisen perustana opettaja voi havaita kolme periaatetta. Opettaja voi ennaltaehkäistä haasteita *edistämällä* vanhempien tietoisuutta muun muassa lapsen kehityksestä sekä varhaisten vuorovaikutussuhteiden ja emotionaalisen hyvinvoinnin vaikutuksesta lapsen tulevaisuuteen. Kun sosioemotionaalisten haasteiden riskit ovat

jo nähtävissä aloitetaan haasteiden *ehkäiseminen*. Tällöin opettaja voi korostaa sitä, että kasvatuksessa tulee kohdistaa huomiota hyviin ihmissuhteisiin ja niihin taitoihin, joita vuorovaikutussuhteiden luominen ja ylläpitäminen vaativat. Viimeinen periaate on *puuttuminen*, jolla tarkoitetaan sitä, että lapsi perheineen saa heille räätälöityä tukea. (Bagdi & Vacca 2005, 148–149.)

Yksi konkreettinen keino ulkopuolisesta tuesta, oli haastateltavan mukaan kodin saamat toiminnanohjauksen keinot. Tiiviin yhteistyön avulla koulussa käytetyt keinot saadaan siirrettyä myös oppilaan kotiin (Rantala et al. 2012, 395–396; Rautamies et al. 2011, 196).

“...koulussa on saatettu tehdä ihan semmosia kuvallisia lukujärjestyksiä, toimintaohjeita sinne kottiin myös niihin tilanteisiin yhdessä toimintaterapeutin, puheterapeutin ja luokan ohjaajien ja opettajan kans.” (Opettaja F)

5.2.2 Oppilaan haastavan käyttäytymisen väheneminen

Erityisluokanopettajat kokivat, että kodin ja koulun yhteistyöllä on saatu aikaan muutoksia sellaisen oppilaan toiminnassa, jolla on sosioemotionaalisia haasteita. Nämä muutokset ovat näkyneet oppilaan rauhoittumisena sekä oireilun helpottumisena, kuten haastavan käyttäytymisen vähenemisenä.

“...sillon kun se yhteistyö on toimivaa ja jotenki ne tavoitteet on sekä kotona, että koulussa yhteiset ... niin kylhän se niinku näkyy siinä lapsen käytöksessä. Se helpottaa se oleminen koulussa ja aikuisilla on yhteiset linjat ja niinkun toimitaan toimintatavat on samat, niin se sitten pitkässä juoksussa helpottaa sen lapsen olemista ja oireilua niin kotona kuin koulussakin.” (Opettaja D)

Yksi haastateltavista kertoi, että oppilasta on rauhoittanut tieto siitä, että kotona ollaan tietoisia koulussa tapahtuvista asioista. Yleisesti oppilaan kokemus siitä, että hänen parissaan työskentelevät aikuiset haluavat hänen parastaan, on vaikuttanut oppilaan toimintaan rauhoittavasti.

“Kyllä se niinku näkyy semmosena jonkunlaisena oppilaan rauhottumisena ja perheen rauhottumisena ja tota semmosena niinku et se oppilas jotenki niinku rupee niinku luottamaan ja hyväksymään ja jotenki kokee sen myös sen että häntä halutaan tukea ja hänen parasta tässä ajatellaan.” (Opettaja F)

Tutkimuksemme mukaan oppilaalla, jolla on sosioemotionaalisia haasteita, on vaikeuksia tunteiden hallinnassa ja itsesääätelytaidoissa. Usein tällaisen oppilaan on vaikea sanoittaa omia tunteitaan, ja niinpä oppilaan mieltä painavat ajatukset voivat tulla hallitsemattomasti esiin. Rauhoittuminen voi viedä aikaa ja siihen oppilas tarvitsee aikuiselta tunteiden ja tilanteen sanoittamista ja tukea.

“Monesti voi olla sitä rauhoittumista saattaa edeltää niinku oppilaalla semmonen ihan järkyttävä niinku purkautuminen, et se saattaa niinku koulussa nii saaha jonku aivan jäätävän niinku itkupotku raivarin ja tavallaan niinku semmonen, et sieltä purkautuu ihan hirveästi kaikkea.” (Opettaja F)

Kun oppilas saa tarvitsemaansa tukea ja hänen tavoitteensa on asetettu niiden mukaiseksi, oppilaan olo helpottuu. Kodin ja koulun yhteistyön avulla muodostetut yhteiset tavoitteet ja päämäärät auttavat oppilasta ja johtavat usein hyviin tuloksiin (Wahlberg 2004, 93). Erityisopettajille (N=14) ja vanhemmille (N=13) tehdyssä tutkimuksessa selvisi, että yhdessä sovittuihin toimintaperiaatteisiin sitoutuminen on keskeistä sosioemotionaalisten haasteiden tukemisessa (Buchanan et al. 2016, 137, 140–141, 144). Haastateltavan erityisluokanopettajan mukaan yhteisten sääntöjen lisäksi moniammatillinen tuki vaikutti oppilaan haastavan käyttäytymisen vähenemiseen.

“No kyllähän se parhaimmillaan on sillä tavalla, että sen moniammatillisen työryhmän kanssa, ku saahaan koti hyvin matkaan siihen nii tavallaan niinku se että, samat säännöt koulussa ja samat säännöt kodissa ... nii yleensä ne tulokset on niinku parempia, sen oppilaan niinku kokonaisvaltasen sosioemotionaalisen haasteen niinku kannalta...” (Opettaja F)

Kuvauskategoriaksi muodostunut oppilaan haastavan käyttäytymisen väheneminen vastaa toiseen tutkimuskysymykseen, jossa selvitetään, millaisia toimia on saatu aikaan kodin ja koulun yhteistyöllä, ja miten tuki on vaikuttanut oppilaaseen, jolla on sosioemotionaalisia haasteita. Tämä kuvauskategoria vastaa tutkimuskysymyksen jälkimmäiseen osaan kuvaillen niitä havaintoja, joita oppilaan muuttuneesta toiminnasta on tehty.

Toisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia toimia kodin ja koulun yhteistyöllä on saatu aikaan. Tukiverkoston aktivointi kodin ja oppilaan tueksi valikoitui analyysin jälkeen kuvauskategoriaksi, eli vastaukseksi tutkimuskysymykseen.

6 Johtopäätökset

Tässä kappaleessa esittelemme tulosten yhteenvedon ja käymme läpi keskeisimmät johtopäätökset. Lisäksi tarkastelemme tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä.

6.1 Tutkimuksen yhteenveto

Tutkimuksessa olemme tarkastelleet millaisilla keinoilla erityisluokanopettaja voi edistää kodin ja koulun yhteistyön onnistumista sellaisten oppilaiden kohdalla, joilla on sosioemotionaalisia haasteita. Tulosten perusteella erityisluokanopettajat käsittävät opettajan ja huoltajan välisen tasavertaisuuden yhteistyön onnistumisen edellytykseksi. Tasavertaisuudella tarkoitetaan tässä tapauksessa sitä, että molempien osapuolten mielipiteet ja kokemukset oppilaasta tulee huomioida yhteistyötä rakentaessa. Tasavertaisuus tuli esiin myös Böökin ja Perälä-Littusen (2015, 618–619) tutkimuksessa, jossa vanhemmat (N=28) korostivat sitä, että opettajalla on pedagoginen vastuu, mutta ensisijainen kasvatusvastuu on vanhemmilla.

Haastatteluissa erityisluokanopettajat puhuivat yhteistyön osapuolista mainiten itsensä, huoltajat ja mahdolliset tukiverkostot. Vain yksi haastateltavista erityisluokanopettajista mainitsi myös oppilaan yhdeksi yhteistyön osapuoleksi. Kun oppilas otetaan mukaan keskusteluihin, oppilas pääsee luomaan suhteita merkityksellisiin aikuisiin sekä vaikuttaa yhteistyön laatuun ja kehittämiseen omilla ajatuksillaan hänen ikätasonsa huomioiden (Opetushallitus 2007, 14; Eklund & Heinonen 2011, 217).

Tutkimuksemme mukaan erityisluokanopettajat käsittivät kodin ja koulun yhteistyön onnistumisen keinoksi oman toimintansa reflektoinnin. He korostivat erityisesti vuorovaikutustaitojen, työkokemuksen sekä oman työpanoksen merkitystä kodin ja koulun yhteistyön onnistumisessa. Kasvatusalan ammattilaisten tuleekin arvioida kriittisesti omia ajattelutapoja osana ammatillista kehittymistään (Karila 2006, 96). Tärkeää on ymmärtää oma ammatillisuus ja siihen liittyvät vastuut, joita ei voi välttää. Karhumaan (2013) mukaan kodin ja koulun välinen yhteistyö perustuu luottamukseen ja tasa-arvoisuuteen. Onnistuneessa yhteistyössä luottamus syntyy yhteisten keskustelujen, kohtaamisten sekä pitkäjänteisen ja aktiivisen vuoropuhelun seurauksena. Haasteellisten asioiden viestinnässä on suotuisampaa kohdata toinen osapuoli henkilökohtaisesti. Suullisessa viestinnässä non-verbaalilla viestinnällä, eli ilmeillä, eleillä ja äänensävyllä

on suuri merkitys siihen, miten vastaanottaja käsittää sanoman. (Karhumaa 2013, 72–73.) Vanhemmat korostavat tarvetta avoimelle ja rehelliselle vuorovaikutukselle kodin ja koulun välillä (Parker, Paget, Ford & Gwernan-Jones 2016, 145).

Haastateltavat käsittivät moniammatillisen työryhmän yhdeksi kodin ja koulun välisen yhteistyön edellytykseksi. Tutkimuksessamme selvisi, että erityisluokanopettajat pitivät verkoston tukea vahvuutena. Haastatteluista ei ilmennyt moniammatilliseen yhteistyöhön liittyviä haasteita. Ojalan (2017, 84–85) väitöskirjasta (N=246) selviää, että vähintään viikoittain opettajan tukena luokissa oli muuta henkilöstöä, kuten koulunkäynninohjaajia tai samanaikaisopettajia. Viikoittain tai harvemmin mukana oli psykologi. Opettajat kokivat, että yhteistyö toteutui usein kokousten muodossa, eikä niiden tuloksena löydetty riittävästi apua koulunkäynnin tukemiseen. Myös vähäinen kuraattori- ja psykologiresurssi tuotiin esiin. Moniammatillisen yhteistyön haasteena oli myös tiukka salassapitonormisto. Haasteena oli myös epäselvä roolijako, ja ammattikunnittain eroavat toimintakäytänteet.

Tutkimuksessamme olemme tarkastelleet, millaisia toimia on saatu aikaan kodin ja koulun yhteistyöllä ja miten yhteistyön tuki on vaikuttanut oppilaaseen. Tuloksista selviää, että tukiverkoston aktivointi kodin ja oppilaan tueksi on merkittävä toimi, joka on voitu saada aikaan onnistuneella kodin ja koulun välisellä yhteistyöllä. Tukiverkostoon haastateltavat sisällyttivät muun muassa perhetyön ja erikoissairaanhoidon. Tuloksista ilmeni kaksi näkemystä. Haastateltavat kertoivat, että yhteistyön seurauksena oppilas oli saanut ulkopuolista tukea. Tämän lisäksi lähes kaikki haastateltavat kertoivat, että ulkopuolinen tuki koski koko perhettä. Tuloksista kävi ilmi, että erityisluokanopettajat olivat kokeneet yhteistyön alussa haasteita, mutta luottamuksellisen ilmapiirin kautta perhe oli valmis ottamaan apua vastaan.

Tutkimuksen tuloksista selvisi, että toimivalla yhteistyöllä oppilaan haastava käyttäytyminen väheni. Tämä näkyi oppilaassa rauhoittumisena. Haastateltavat kuvasivat haastavan käyttäytymisen vähenemistä oppilaan kokonaisvaltaisena rauhoittumisena. Rauhoittumista edistäviksi tekijöiksi erityisluokanopettajat nimesivät aikuisiin luodut luottamukselliset suhteet, kodin ja koulun yhteiset säännöt sekä oppilaiden omien tavoitteiden asettamisen sellaisiksi, että ne on mahdollista saavuttaa. Moniammatillisen työryhmän kanssa tehdyllä yhteistyöllä koettiin olevan rauhoittava vaikutus oppilaan haastavaan käyttäytymiseen.

Tutkimuksemme johtopäätöksenä voimme todeta, että kuuden erityisluokanopettajan kokemusten mukaan kodin ja koulun yhteistyöllä voidaan auttaa ja tukea oppilasta, jolla on sosioemo-

tionaalisia haasteita. Toimiakseen yhteistyö vaatii paljon pohjatyötä. Tällä tarkoitamme luottamuksellisen suhteen rakentamista vanhempiin. Jotta tämä olisi mahdollista, erityisluokanopettajan täytyy pohtia ja reflektoida omaa toimintaansa, ja olla valmis muuttamaan sitä tarvittaessa. Erityisluokanopettaja voi siis itse vaikuttaa yhteistyön toimimiseen. Onnistuneella kodin ja koulun yhteistyöllä ja opettajan ja huoltajien välisen luottamuksen ansiosta koko perheelle voidaan tarjota tukea, jos perhe on valmis vastaanottamaan sitä. Moniammatillisen yhteistyön avulla saadaan usean eri ammattilaisen näkemykset oppilaan sosioemotionaalisten haasteiden tukemiseen. Kodin ja koulun yhteistyöllä voidaan vaikuttaa oppilaan sosioemotionaalisiin haasteisiin rauhoittavasti.

6.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen sisäinen johdonmukaisuus, argumentointi ja lähteiden käyttö ovat merkittäviä hyvän tutkimuksen kriteerejä. Eettinen kestävyys eli se, että tutkija sitoutuu koko tutkimuksen ajan ylläpitämään laadukasta tutkimusta, on tärkeää hyvän laadullisen tutkimuksen prosessissa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 148–150.) Tutkimuksen eettinen lähtökohta on, että siihen osallistuvat henkilöt suostuvat siihen vapaaehtoisesti, ja heille kerrotaan tutkimuksen tavoitteista ja menetelmistä. Eettisesti pätevää laadullista tutkimusta kuvaa myös se, että tutkimustiedot ovat luottamuksellisia. Tällä tarkoitetaan sitä, ettei tutkimuksessa saatuja tietoja luovuteta ulkopuoliselle eikä niitä käytetä muuhun tarkoitukseen. Myös osallistujien anonymiteetti on taattava. (Lichtman 2013, 52–54; Tuomi & Sarajärvi 2018, 155–156.) Tutkijan on tunnettava avoimuutta ja nöyryyttä tutkimuksen kohteeseen. Tämän mukaan tutkijan on suljettava pois mielestään omat ennakkoluulonsa ja analyysinsä. Tutkijan on siis oltava avoin tutkimuksen kohteena olevalle ilmiölle. (Hirvonen 2006, 44.)

Olemme sitoutuneet koko prosessin ajan noudattamaan laadullisen tutkimuksen eettisiä lähtökohtia ja pyrkineet tekemään laadukasta tutkimusta. Pyrimme muodostamaan haastattelukysymyksistämme mahdollisimman neutraaleja, etteivät ne ohjailisi haastateltavien vastauksia. Tämän avulla vältimme myös sen, etteivät meidän hypoteesimme tulisi esille kysymysten kautta. Koska tutkimuksemme aineistonkeruu on toteutettu haastatteluilla, monet tutkimuksen eettiset lähtökohdat oli otettava huomioon haastatteluaineistoa tarkastellessa. Pidimme huolen, etteivät haastateltavat ja heidän työpaikkansa ole tunnistettavissa tästä tutkimuksesta. Tämän vuoksi käytimme haastateltavista kirjainlyhenteitä A, B, C, D, E ja F. Hävitämme kerätyn aineiston pro gradu -tutkielman palautettuumme.

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuteen nähdään kuuluvan totuus ja objektiivisuus. Totuus voidaan jakaa kahteen osaan, joita ovat havaintojen luotettavuus sekä puolueettomuus. Laadullisessa tutkimuksessa kuitenkin myönnetään, että tutkijan luoma tutkimusasetelma sisältää itsessään tutkijan ennakkokäsityksiä aiheesta, jolloin aihe ei välttämättä ole täysin puolueeton. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 158–160.) Luotettavuutta tutkimukseen tuo se, että tutkija antaa lukijoille riittävästi tietoa tutkimuksen toteutuksesta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 232; Tuomi & Sarajärvi 2006, 164). Tulosten tulkinta vaatii tutkijalta tarkkuutta. Esimerkiksi suorien lainausten avulla tutkija voi perustella tuloksia lukijalle. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 233.) Haastattelujen käyttämisessä aineistonkeruun menetelmänä on riski sille, että tutkija tekee virhetulkintoja aineistosta. Tämä voi johtua kysymyksenasettelusta tai haastatellun vastausten väärintulkinnasta. (Puusa 2011, 78.)

Olemme kuvanneet tutkimuksen toteutuksen sekä aineiston analyysin etenemisen mahdollisimman tarkasti luvussa neljä. Tällä olemme pyrkineet siihen, että tutkimuksemme on luotettavaa laadullista tutkimusta. Halusimme tutkimuksen tuloksia esitellessämme käyttää suoria lainauksia haastatteluaineistosta, koska niiden kautta lukija saa aidon kuvan keräämästämme aineistosta. Mielestämme käyttämämme sitaattit rikastuttavat tulosten tarkastelua. Haastatteluja tehdessä pyrimme puolueettomuuteen sillä, että esitimme mahdollisimman vähän tarkentavia ja ohjailevia kysymyksiä. Haastattelun kysymyksiä testasimme pilottihaastatteluna ja tällä pyrimme selvittämään kysymysten toimivuutta ja välttämään kysymyksenasettelun epäselvyyksiä.

Haastattelujen tekemisen aloitimme jo keväällä 2018. Silloin haastattelun runko toimi hyvin ja pilottihaastattelu oli onnistunut. Vaikka haastattelut olivat ajallisesti suhteellisen lyhyitä, löysimme sieltä tutkimuskysymyksiin vastaavia väittämiä. Olemme tyytyväisiä tutkimuksista saattuihin tuloksiin. Meidät kuitenkin yllätti vastausten yhteneväisyys. Lähes jokaisen haastattelun jälkeen, kun nauhuri oli suljettu, erityisluokanopettajat kuitenkin kertoivat enemmän myös haastavista kokemuksista. Niiden sisällyttäminen tutkimukseen olisi tuonut monipuolisempia näkökulmia tutkimustuloksiin.

Jäimme kuitenkin pohtimaan, mikäli haastattelut olisi tehty ryhmähaastatteluna, olisivatko vastaukset olleet monipuolisempia? Omissa haastatteluissamme emme halunneet kysyä liikaa tarkentavia kysymyksiä, jotta emme olisi ohjailleet vastaajaa liikaa. Ryhmähaastatteluilla haastateltavat olisivat saattaneet pohtia sisältöjä monipuolisemmin, ja aineistosta olisi voinut tulla rikkaampi. Pietilän (2010, 217–219) mukaan ryhmäkeskustelussa olennaista on, ettei puhetta

osoiteta automaattisesti haastattelijalle, vaan keskustelijat saattavat esimerkiksi esittää toisilleen tarkentavia kysymyksiä tai vastustaa toistensa näkemyksiä. Ryhmässä voi olla helpompaa esittää kriittisiä näkemyksiä. Ryhmäkeskustelun tuotokset voivat haastattelijan kannalta olla monipuolisempia ja mahdollisesti kiinnostavampia kuin yksilöhaastattelun tulokset. Mikäli tätä aihetta haluaisi tutkia lisää, ryhmähaastattelu voisi olla potentiaalinen aineistonkeruun menetelmä.

7 Pohdinta

Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää kodin ja koulun yhteistyön merkitystä oppilaan sosioemotionaalisten haasteiden tukemisessa. Koska olemme suorittaneet erityisopetuksen tehtäviin pätevöittävät opinnot, halusimme tuoda tutkimuksessamme esiin erityisluokanopettajien näkökulman tutkittavaan aiheeseen. Aihe on meille ajankohtainen, koska pian valmistuvina luokanopettajina ja erityisopettajina teemme kodin kanssa paljon yhteistyötä ja halusimme tietää konkreettisia keinoja, joilla erityisluokanopettajat ovat edistäneet kodin ja koulun välistä suhdetta.

Haastateltavat kuvailivat yhteistyön onnistumisen edellytykseksi juuri niitä keinoja, joita löysimme myös kirjallisuudesta ja alan tutkimuksista. Tutkimuksen tulosten perusteella aihe näyttäytyi opettajien vaikeista kokemuksista huolimatta yllättävän positiivisena. Vaikka kysyimme haastattelussa, olisivatko erityisluokanopettajat toimineet haastavissa yhteistyötilanteissa toisin, he seisoivat vahvasti oman toimintansa takana. Tutkimuksen perusteella voimme siis todeta, että erityisluokanopettajilla on keinoja toimia taitavasti yhteistyössä kodin kanssa myös osana moniammatillista työryhmää.

Ruotsissa toteutetussa tutkimuksessa selvitettiin sitä, mistä erityisopettajan (N=104) ammatillinen rooli koostuu. Ajankäytöllisesti noin kolmasosa oli erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamista joko inklusiivisessa ryhmässä tai yksin muista oppilaista erillään. Noin neljäsosan ajastaan erityisopettajat käyttivät koulun opettajien konsultointiin. Loput eli suurimman osan ajastaan erityisluokanopettajat käyttivät yhteistyöhön muun muassa huoltajien ja moniammatillisten oppilashuoltoryhmien kanssa. (Göransson, Lindqvist, Möllås, Almqvist & Nilholm 2017, 497–498.) Yhteistyön tekeminen eri tahojen kanssa vaikuttaa korostuvan erityisluokanopettajan työnkuvassa. Tekemämme tutkimuksen mukaan yhdeksi kodin ja koulun onnistumisen edellytykseksi oppilaan tukiprosessissa nousi moniammatillisen yhteistyön hyödyntäminen. Jotta opettajilla olisi valmiuksia toimia yhteistyössä kodin ja muiden yhteistyötahojen kanssa heti työuran alusta alkaen, siihen tulisi panostaa jo opettajankoulutuksen yhteydessä.

Opetusharjoittelun valtakunnallisessa palautteessa (eNorssi 2017-2018) kyselyyn vastanneista opettajaopiskelijoista (N=1160) merkittävästi yli puolet (N=939) kokivat, että he kykenevät työskentelemään yhteistyössä huoltajien kanssa. Vain noin 10 prosenttia vastanneista kertoi olevansa osittain samaa mieltä siitä, että he kykenevät työskentelemään kodin kanssa yhteistyössä opetusharjoittelun jälkeen. Kuitenkin Niemen (2011, 54–56) tekemässä tutkimuksessa

opettajaopiskelijat (N=545) kokivat, että koulutus on antanut heille heikot valmiudet kodin kanssa tehtävään yhteistyöhön.

Näiden tulosten eroavaisuudet ovat mielenkiintoisia. Edellä mainitut tulokset viittaavat siihen, että kodin ja koulun yhteistyö vaatii käytännön kokemuksia, jotta opettaja voi tuntea luottamusta omaan taitoihinsa. Voiko eNorssin kyselyn vastauksiin vaikuttaa se, että opiskelijat ovat ennen kyselyyn vastaamista saaneet käytännön kokemusta sekä ohjaavan opettajan tukea kodin ja koulun liittyvissä asioissa? Tekemässämme tutkimuksessa erityisluokanopettajat olivat varmoja omasta toiminnastaan. Heistä jokaisella oli vähintään yli kolmen vuoden kokemus erityisluokanopettajan töistä. Voiko erityisluokanopettajan työkokemus olla näin merkittävässä asemassa kodin ja koulun yhteistyön onnistumisessa? Tämä vaatisi lisätutkimusta siitä, kuinka vastavalmistuneet erityisluokanopettajat kokevat valmiutensa toimia kodin kanssa yhteistyössä.

Olimme yllättyneitä siitä, miten positiivisia kokemuksia haastatelluilla erityisluokanopettajilla oli kodin ja koulun yhteistyöstä sellaisten oppilaiden kohdalla, joilla oli sosioemotionaalisia haasteita. Pohdimme, ovatko erityisluokanopettajat saaneet enemmän valmiuksia kohdata vanhempia, joiden lapsilla on tuen tarpeita. Koska erityisluokanopettajat tietävät, että jokaisella heidän oppilaallaan on haasteita, heillä voi olla erilainen asenne ja lähestymistapa oppilaiden vanhempia kohtaan. Toisaalta myös vanhemmat voivat olla tässä vaiheessa tietoisia lapsensa haasteista ja suhtautua myönteisemmin yhteistyöhön. Olisivatko luokanopettajien käsitykset ja kokemukset yhteistyöstä eronneet erityisluokanopettajien vastauksista?

Inklusion myötä yhä useammalla luokanopettajalla on ryhmässään oppilaita, joilla on erilaisia tuen tarpeita, kuten sosioemotionaalisia haasteita. Onko luokanopettajilla kuitenkaan valmiuksia kohdata tällaisten oppilaiden vanhempia ja luoda toimivaa yhteistyötä heidän kanssaan? Inklusio, erityistä tukea tarvitsevat oppilaat sekä opettajien resurssit ovat päätyneet myös yhteiskunnalliseen keskusteluun. Ylen uutisessa (Jämsen 2018) tuotiin esille ylen teettämän kyselyn tuloksia siitä, miten vanhemmat ja opettajat kokivat erityisopetuksen toimivuuden ja tuen riittävyyden kouluissa. Tutkimukseen vastaajista suurin osa erityislasten vanhempia pääkaupunkiseudulta. Uutisesta kävi ilmi, että suurten inklusioluokkien myötä erityistä tukea tarvitsevat oppilaat eivät saa vanhempien mielestä tarpeeksi tukea ja huomiota. Vastanneet opettajat olivat huolissaan koulujen vähäisistä resursseista eivätkä vastanneet opettajat kokeneet ehtivänsä auttaa kaikkia oppilaita.

Hollantilaisessa tutkimuksessa tutkittiin luokanopettajien (N=41) käyttämiä tukikeinoja, joilla voitiin tukea inklusiivisessa luokassa sellaista oppilasta, jolla on sosioemotionaalisia haasteita.

Oppilaan tukemisen perustana luokanopettajat pitivät muun muassa kodin ja koulun yhteistyötä, mihin he liittivät vanhempien osallisuuden koulun toimintaan ja tuen yltämisen kotiin asti. Muita tukemisen perustaan kuuluvia osa-alueita olivat muun muassa oppilaan yksilöllinen oppimissuunnitelman tekeminen, positiivisen palautteen antaminen oppilaalle ja opettajan oman ammattitaidon kehittäminen. Näiden avulla luokanopettajat pyrkivät edistämään sosiaalisen osallisuuden kokemusta sellaisten oppilaiden kohdalla, joilla on sosioemotionaalisia haasteita. (de Leeuw, de Boer, Bijstra & Minnaert 2018, 415, 418–420.) On tärkeää muistaa, että monien opettajan työn taustalla vaikuttavien perusasioiden täytyy olla kunnossa ennen kuin voidaan lähteä vaikuttamaan suuriin kokonaisuuksiin kuten tukea tarvitsevan oppilaan sosiaalisen osallisuuden kokemiseen. Tämä perusta vaikuttaa kuitenkin olevan monipuolinen. Siinä tulee huomioida opettajan oma ammatillisuus, yhteys kodin kanssa sekä oppilaan tuen tarpeet ja niiden huomiointi koulu- ja kotiympäristössä.

OAJ:n teettämässä opetusalan työolobarometrissä (2017) selvitettiin muun muassa opettajien kokemusta työn määrästä. Peruskoulussa työskentelevistä opettajista (N=297) noin 75 prosenttia kokivat, että heillä on erittäin usein liikaa töitä. Samaan aikaan 40 prosenttia peruskoulun opettajista koki erittäin tai melko usein työn aiheuttamaa stressiä. Työolobarometristä ei käy ilmi, mitkä yksittäiset tekijät vaikuttavat työn määrään ja sen aiheuttamaan stressiin. Nousee kuitenkin huoli, onko opettajilla riittävästi resursseja panostaa kodin kanssa tehtävään yhteistyöhön. Samalla pohdimme, onko inklusioluokilla vaikutusta työolobarometrin tuloksiin.

Vanhempien barometrissa (Mertaniemi 2018) selvitettiin muun muassa vanhempien kokemuksia kodin ja koulun yhteistyöstä. Barometrin mukaan lähes 80 prosenttia vanhemmista (N=9842) olivat saaneet käsityksen, että alakoulun opettajat pitävät yhteistyötä kodin kanssa tärkeänä. Lähes 90 prosenttia vanhemmista luottivat alakoulun opettajiin. Kuitenkin lähes puolet vastaajista kokivat, että he eivät olleet saaneet vinkkejä siitä, kuinka he voivat vanhempina tukea lapsensa koulunkäyntiä. Pohdimme, mihin kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön käytetty aika kuluu. Kokevatko opettajat, että konkreettisten vinkkien antaminen ei välttämättä kuuluisi heidän vastuulleen? Tutkimuksessamme eräs haastateltava kertoi, että konkreettiset toiminnanohjauksen keinot oli tehty kotiin toimintaterapeutin kanssa.

Kodin merkitystä oppilaiden koulutyössä ei tule vähätellä. On tutkittu, että äitien (N=936) antamalla tuella on erityisesti merkitystä nuorten ongelmakäyttäytymiselle. Tutkimuksessa todettiin, että äitien antamalla tuella oli vaikutusta tyttöjen sisäänpäin suuntautuvaan ja poikien ulos-

päin suuntautuvaan ongelmakäyttäytymiseen yläkouluun siirryttäessä. Erityisesti äitien antamalla lämpimyydellä ja keskustelevuudella sekä nuoren autonomian tukemisella kotitehtävälanteissa oli merkitystä ongelmakäyttäytymisen vähenemiseen. (Ylinen, Aunola, Metsäpelto, Lerkkanen & Kiuru 2016, 35, 49–50.)

Tutkimuksessamme haastateltavat erityisluokanopettajat työskentelivät alakouluissa ja korostivat kodin ja koulun yhteistyön merkitystä oppilaan haasteiden tukemisessa. Olisi tärkeää, että koti olisi kiinnostunut oppilaan koulunkäynnistä ja osallistuisi siihen oppilaan siirryttäessä yläkouluun. Silloin oppilas selvästi tarvitsee tukea itsenäistymisprosessissaan. Alakoulussa kodin ja koulun yhteistyöhön tulisi panostaa ja saada vanhemmat kokemaan yhteistyö merkitykselliseksi, sillä näin yhteistyön jatkuvuus olisi helpommin toteutettavissa oppilaan koulupolun edetessä.

Vaikka saimme tutkimuksen tuloksina useita näkökulmia kodin ja koulun yhteistyön onnistumiseen ja oppilaan sosioemotionaalisten haasteiden tukemiseen, nousi esiin myös ideoita jatkotutkimusaiheelle. Olisi mielenkiintoista haastatella kodin ja koulun yhteistyöhön liittyen vanhempia, joiden lapsilla on sosioemotionaalisia haasteita. Esimerkiksi vertailututkimus vanhempien ja opettajien kokemuksista yhteistyöhön, sen onnistumiseen ja oppilaan sosioemotionaaliin haasteisiin liittyen olisi kiinnostavaa.

Soinnun ja kumppaneiden (2018) kokoamalla käyttäytymisen ja tunteiden säätelyn ongelmalähtöisen arviointimenetelmällä osallistetaan vanhemmat oppilaan käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksien arviointiin. Erityispedagogiikan kentällä toimiessa tulee suhtautua hienovaraisesti oppilaaseen ja hänen perheeseensä. Erityisluokanopettajilta vaaditaan kykyä nähdä jokaisessa oppilaassa heidän vahvuutensa ja positiiviset puolensa. Vaikka oppilas käyttäytyy haastavasti, niin syy ei ole itse oppilaassa vaan hänen toiminnassaan ja niitä ohjaavissa haasteissa. Yhteistyön alkumetreillä erityisluokanopettajan tulee kiinnittää vuorovaikutuskeinoihinsa erityisen paljon huomiota, jotta perhe kokee opettajan luotettavaksi kasvatuskumppaniksi. Koska perheet ja koulu käsittelevät vaikeita asioita liittyen oppilaan sosioemotionaaliin haasteisiin, on tärkeää, että molemmat osapuolet kokevat olevansa samalla puolella.

Lähteet

- Alasuutari, M. (2003). *Kuka lasta kasvattaa? : Vanhemmuuden ja yhteiskunnallisen kasvatuksen suhde vanhempien puheessa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Arminen, M., Helenius, J., Lång, N. & Metso, T. (2013). Reissuvihkosta dialogiin. Teoksessa: Lämsä, A-L. (toim.) *Verkosto vahvaksi – Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa* (s. 223–244). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Aro, T. (2011a.). Itsesäätelytaitojen kehityksen ongelmat lapsuudessa. Teoksessa: Aro, T. & Laakso, M-L. (toim.) *Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (s. 106–119). Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Aro, T. (2011b). Miten ymmärrämme itsesäätelyn. Teoksessa: Aro, T. & Laakso, M-L. (toim.) *Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (s. 10–19). Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Bagdi, A. & Vacca, J. (2005). Supporting Early Childhood Social-Emotional Well Being: The Building Blocks for Early Learning and School Success. *Early Childhood Education Journal*, 33(3), 145–150.
- Blair, K. S. C., Lee, I. S., Cho, S. J., & Dunlap, G. (2011). Positive behavior support through family–school collaboration for young children with autism. *Topics in Early Childhood Special Education*, 31(1), 22–36.
- Bock, S. J., Borders, C. (2012). Effective Practices/Interventions for Students with Emotional and Behavioral Disorders. Teoksessa: Bakken, J. P., Obiakor, F. E. & Rotatori, A. F. (Eds.) *Behavioral Disorders: Practice Concerns and Students with EBD* (s. 61–82). Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited.
- Brigham, F. J., Bakken, J. P. & Rotatori, A. F. (2012). Families and Students with Emotional and Behavioral Difficulties. Teoksessa: Bakken, J. P., Obiakor, F. E. & Rotatori, A. F. (Eds.) *Behavioral Disorders: Practice Concerns and Students with EBD* (s. 207–231). Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited.

- Buchanan, N., Nese, R. N. T. & Clark, M. (2016). Stakeholders' Voices: Defining Needs of Students with Emotional and Behavioral Disorders Transitioning between School Settings. *Behavioral Disorders*, 41(3), 135–147.
- Böök, M. L. & Perälä-Littunen, S. (2015). Responsibility in Home–School Relations – Finnish Parents' view. *Children & Society*, 29(6), 615–625.
- Cook, K. D., Dearing, E., & Zachrisson, H. D. (2018). Is Parent–Teacher Cooperation in the First Year of School Associated with Children's Academic Skills and Behavioral Functioning? *International Journal of Early Childhood*, 50(2), 211–226.
- Cooper, P. (2006). Setting the scene. Teoksessa: Hunter-Carsch, M., Tiknaz, Y., Cooper, P. & Sage, R. (Eds.) *The Handbook of Social, Emotional and Behavioural Difficulties* (s. 1–13). London: Continuum.
- Cooper, P. & Cefai, C. (2013). *Understanding and supporting students with social, emotional and behavioural difficulties. A practical guide for staff in schools*. European Centre for Educational Resilience and Socio-Emotional Health. Malta: University of Malta. Haettu 13.3.2019 osoitteesta: https://www.um.edu.mt/_data/assets/pdf_file/0009/178650/Revised_Monograph_22nd_March.pdf
- Costa, M. & Faria, L. (2017). Parenting and Parental Involvement in Secondary School: Focus Groups with Adolescents' Parents. *Paideia* 27(67), 28–36.
- Cox, D. D. (2005). Evidence-based interventions using home-school collaboration. *School Psychology Quarterly*, 20(4), 473–497.
- Davis-Kean, P. E. & Eccles, J. S. (2005). Influences and challenges to better parent-school collaborations. Teoksessa: Patrikakou, E. N., Weissberg, R. P., Redding, S. & Walberg, H. J. (Eds.) *School-family partnerships for children's success* (s. 57–73). New York: Teachers College Press.

- de Leeuw, R. R., de Boer, A. A., Bijstra, J. & Minnaert, A. E. M. G. (2018). Teacher strategies to support the social participation of students with SEBD in the regular classroom. *European Journal of Special Needs Education*, 33(3), 412–426.
- Denhan, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S. & Queenan, P. (2003). Preschool Emotional Competence: Pathway to Social Competence? *Child Development* 74(1), 238–256.
- Đurišić, M., & Bunijevac, M. (2017). Parental involvement as a important factor for successful education. *CEPS Journal : Center for Educational Policy Studies Journal* 7(3), 137–153.
- Eklund, K. & Heinonen, J. (2011). Lapsen itsesäätelyn tukeminen arjessa. Teoksessa: Aro, T. & Laakso, M-L. (toim.) *Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (s. 216–235). Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Enorssi. (2018). *Valtakunnallinen harjoittelupalaute 2017-2018*. Haettu 1.4.2019 osoitteesta: <http://www.enorssi.fi/opetusharjoittelu/ohjatun-harjoittelun-arviointi-1/Opetusharjoittelunvaltakunnallinenpalaute20172018.pdf>
- Epstein, J. L. (2011). *School, family and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder: Westview Press.
- Erityisopetuksen strategia*. (2007). Helsinki: Opetusministeriö, koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Haettu 2.4.2019 osoitteesta: <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79498/tr47.pdf>
- Fabes, R. A., Gaertner, B. M. & Popp, T. K. (2006). Getting Along with Others: Social Competence in Early Childhood. Teoksessa: McCartney, K. & Phillips, D. (Eds.) *Blackwell Handbook of Early Childhood Development* (s. 297–316). Malden: Blackwell.
- FINLEX. (2010). *Laki perusopetuslain muuttamisesta*. Haettu 2.4.2019 osoitteesta: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642#Pidp446449968>

- FINLEX. (1998). *Perusopetuslaki*. Haettu 10.3.2019 osoitteesta: <http://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=perusopetus%20-%20a628-1998>
- Greene, R. W. (2009). *Koulun hukkaamat lapset: Opas käytösongelmaisten lasten auttamiseksi*. Helsinki: Finn Lectura.
- Göransson, K., Lindqvist, G., Möllås, G., Almqvist, L. & Nilholm, C. (2017). Ideas about occupational roles and inclusive practices among special needs educators and support teachers in Sweden. *Educational Review*, 69(4), 490–505.
- Hagaman, J. L. (2012). Academic Instruction and Students with Emotional and Behavioral Disorders. Teoksessa: Bakken, J. P., Obiakor, F. E. & Rotatori, A. F. (Eds.) *Behavioral Disorders: Practice Concerns and Students with EBD* (s. 23–41). Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hirsto, L. (2001). *Mitä kotona tapahtuu?: Tutkimus opettajien oppilaidensa kotikasvatusta koskevista representaatioista kodin ja koulun yhteistyön kontekstissa*. Helsinki: Helsingin yliopisto, kasvatopsykologian tutkimusyksikkö.
- Hirvensalo, S. (2018). *Enempää en mielestäni voisi ymmärtää: luokanopettajien näkemyksiä ja kokemuksia sosioemotionaalisesta tuesta yleisopetuksessa*. Turku: Turun yliopiston julkaisu.
- Hirvonen, A. (2006). Eettisesti hyvä tutkimus. Teoksessa: Hallamaa, J., Launis, V., Lötjönen, S. & Sorvali, I. (toim.) *Etiikkaa ihmistieteille* (s. 31–49). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

- Hotulainen, R. & Lappalainen, K. (2011). Pre-school socio-emotional behaviour and its correlation to self-perceptions and strengths of young adults. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 16(4), 365–381.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus*, 37(2), 162–173.
- Häkkinen, K. (1996). *Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Ijäs, H. (2013). Iloa ja eloa kodin ja koulun yhteistyöhön. Teoksessa: Lämsä, A-L. (toim.) *Verkosto vahvaksi – toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa* (s. 211–218). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Junttila, N. (2010). Sosiaalinen kompetenssi ja yksinäisyys koululaisilla. Teoksessa: Joronen, K. & Koski, A. (toim.) *Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen kouluyhteisössä* (s. 33–55). Tampere: Tampere University Press.
- Juujärvi, P. & Nummenmaa, L. (2004). Emootiot, emotion säätely ja hyvinvointi. *Psykologia* 39(1), 59–66.
- Jämsen, E. (17.5.2018) ”Lapseni ei neljään vuoteen saanut riittävää tukea” – Ylen kysely paljastaa erityislasten karut kokemukset arjesta. *Yle*. Haettu 1.4.2019 osoitteesta: <https://yle.fi/uutiset/3-10192280>
- Karhumaa, T. (2013). Kodin ja koulun välinen viestintä. Teoksessa: Lämsä, A. (toim.) *Verkosto vahvaksi – toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa* (s. 71–91). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Karila, K. (2006). Kasvatuskumppanuus vuorovaikutussuhteena. Teoksessa: Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Karila, K., Nummenmaa A. & Rasku-Puttonen H. (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus* (s. 91–108). Tampere: Vastapaino.
- Kauffman, J. M. & Landrum, T. J. (2013). *Characteristics of Emotional and Behavioral Disorders of Children and Youth*. Boston: Pearson.

- Kekkonen, M. (2012). *Kasvatuskumppanuus puheena: Varhaiskasvattajat, vanhemmat ja lapset päivähoiton diskursiivisilla näyttämöillä*. Tampere: Tampere University Press.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2010). *Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot*. Helsinki: WSOY.
- Kuorelahti, M. & Lappalainen, K. (2017). Sosioemotionaalisten taitojen arviointi, tukeminen ja ohjaus. Teoksessa: Puukari, S., Lappalainen, K. & Kuorelahti, M. (toim.) *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena* (s. 85–109). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kuorelahti, M., Lappalainen, K. & Viitala, R. (2012). Sosioemotionaalinen kompetenssi ja osallisuuden kokemus. Teoksessa: Jahnukainen, M. (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa* (s. 277–297). Tampere: Vastapaino.
- Laajasalo, T. (2016). Hiljennä häirikkö hyvällä – tutkittua tietoa käytösongelmien ehkäisystä. Teoksessa: Ahtola, A. (toim.) *Psyykkinen hyvinvointi ja oppiminen* (s. 147–168). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ladd, G. W. (2005). *Children's Peer Relations and Social Competence: A Century of Progress*. New Haven: Yale University Press.
- Lappalainen, K., Hotulainen, R., Kuorelahti, M. & Thuneberg, H. (2008). Vahvuuksien tunnistaminen ja tukeminen sosio-emotionaalista kompetenssia rakentamassa. Teoksessa: Lappalainen, K., Kuittinen, M. & Meriläinen, M. (toim.) *Pedagoginen hyvinvointi* (s. 111–131). Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Lappalainen, K. & Sointu, E. (2013). *Vahvuuksia tunnistamalla käyttäytymisen ja tunteiden hallintaa koulussa*. Itä-Suomen kehittämisverkosto (ISKE-hanke). Haettu 11.3.2019 osoitteesta: https://www.researchgate.net/publication/236873371_Vahvuuksia_tunnistamalla_kayttaytymisen_ja_tunteiden_hallintaa_koulussa
- Latvala, J-M. (2012). Kodin ja koulun yhteistyön tehostaminen. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti: NMI Bulletin 1/2012*. Haettu 9.2.2019 osoitteesta: <https://bulletin.nmi.fi/article/kodin-ja-koulun-yhteistyon-tehostaminen/>

- Lehtolainen, R. (2008). *Keltaista ja kimaltavaa: Kodin ja koulun yhteistyöstä koulun ja kodin yhteyteen*. Helsinki: Helsingin yliopisto. Haettu 15.3.2019 osoitteesta: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/20031/keltaist.pdf?sequence=2>
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative research in education: A user's guide*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- MacFarlane, K. & Woolfson, L. M. (2013). Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behavior. *Teaching and Teacher Education*, 29, 46–52.
- Marton, F. (1986). Phenomenography A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality. *Journal of Thought*, 3(21), 28–49.
- McNamara, S. (2006) Communication, emotion and behaviour: The challenge for educators. Teoksessa: Hunter-Carsch, M., Tiknaz, Y., Cooper, P. & Sage, R. (Eds.) *The Handbook of Social, Emotional and Behavioural Difficulties* (s. 24–30). London: Continuum.
- Mertaniemi, R. (2018). *Vanhempien Barometri 2018*. Suomen Vanhempainliitto, Förbundet Hem och Skola i Finland. Haettu 3.4.2019 osoitteesta: https://vanhempainliitto.fi/wp-content/uploads/2018/11/Vanhempien-Barometri-2018_raportti.pdf
- Metso, T. (2004). *Koti, koulu ja kasvatus: Kohtaamisia ja rajankäyntejä*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Metsämuuronen, J. (2008). *Laadullisen tutkimuksen perusteet*. Helsinki: International Methelp Ky.
- Nelson, J. R., Stage, S., Duppong-Hurley, K., Synhorst, L. & Epstein, M. H. (2007). Risk Factors Predictive of Children at Risk for Emotional and Behavioural Disorders. *Exceptional Children*, 73(3), 367–379.

- Niemi, H. (2011). Educating Student Teachers to Become High Quality Professionals – A Finnish Case. *CEPS Journal : Center for Educational Policy Studies Journal*, 1(1), 43–66.
- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Närhi, V., Paananen, M., Karhu, A. & Savolainen, H. (2016). Hyvän käyttäytymisen ja tarkkaavuuden tukeminen koulussa. Teoksessa: Ahtola, A. (toim.) *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen* (s. 185–207). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Länsikallio, R., Kinnunen, K. & Ilves, V. (2018). *Opetusalan työolobarometri 2017*. OAJ:n julkaisusarja 5:2018. Haettu 1.4.2019 osoitteesta: <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/julkaisut/2018/opetusalan-tyoolobarometri/>
- Ojala, T. (2017). *Kun perusopetuksen oppilaat oireilevat psyykkisesti - Opettajien kokemuksia*. Jyväskylä: University of Jyväskylä. Haettu 15.3.2019 osoitteesta: https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/53185/978-951-39-6952-3_vai-tos_17032017.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Opetushallitus (2007). *Laatua kodin ja koulun yhteistyöhön*. Helsinki: Opetushallitus: Suomen vanhempainliitto. Haettu 13.3.2019 osoitteesta: https://www.oph.fi/download/115274_laatua_kodin_ja_koulun_yhteistyohon.pdf
- Opetushallitus. (2016). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Haettu 10.3.2019 osoitteesta: https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Orell, M. & Pihlaja, P. (2018). Kodin ja koulun yhteistyö normitettuna. *Kasvatus : Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 49(2), 149–161, 178.
- Parker, C., Paget, A., Ford, T., Gwernan-Jones, R. (2016). ‘he was excluded for the kind of behaviour that we thought he needed support with...’ A qualitative analysis of the experiences and perspectives of parents whose children have been excluded from school, *Emotional and Behavioural Difficulties*, 21(1), 133–151.

- Pietilä, I. (2010). Ryhmä- ja yksilöhaastattelun diskursiivinen analyysi. Kaksi aineistoa erilaisina vuorovaikutuksen kenttinä. Teoksessa: Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) *Haastattelun analyysi* (s. 212–241). Tampere: Vastapaino.
- Pihlaja, P. (2018). Sosiaalis-emotionaalinen kehitys ja sen vaikeudet. Teoksessa: Pihlaja, P. & Viitala, R. (toim.) *Varhaiserityiskasvatus* (s. 141–181). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Poikkeus, A-M. (2011). Itsesäätely sosiaalisten taitojen ja suhteiden perustana. Teoksessa: Aro, T. & Laakso, M-L. (toim.) *Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (s. 80–105). Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Puusa, A. (2011). Haastattelu laadullisen tutkimuksen menetelmänä. Teoksessa: Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) *Menetelmäviidakon raivaajat: Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan* (s. 73–87). Helsinki: JTO.
- Rantala, A., Määttä, P. & Uotinen, S. (2012). Perheiden ja ammatti-ihmisten yhteistyö. Teoksessa: Jahnukainen, M. (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa* (s. 373–401). Tampere: Vastapaino.
- Rautamies, E., Laakso, M-L. & Poikonen, P-L. (2011). Haastavasti käyttäytyvä lapsi – kodin ja päivähoiton kasvatusyhteistyö koetuksella. Teoksessa: Aro, T. & Laakso, M-L. (toim.) *Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (s. 192–215). Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Rose-Krasnor, L. & Denham, S. (2009). Social-Emotional Competence in Early Childhood. Teoksessa: Rubin, K. H., Bukowski, W. M. & Laursen, B. (Eds.) *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups* (s. 162–179). New York: Guilford Press.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa: Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) *Haastattelun analyysi* (s. 9–36). Tampere: Vastapaino.

- Saaranen-Kauppinen, A., Puusniekka, A., Kuula A. & Rissanen R. (2009). *Menetelmäopetuksen tietovaranto KvaliMOTV : Kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto.
- Salmivalli, C. (2005). *Kaverien kanssa: Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sandberg, E. & Harju-Luukkainen, H. (2017). ”Opettajan asenne heijastui suoraan oppilaan koulumenestykseen” Riittävät ja riittämättömät tukitoimet koulussa ADHD-perheiden näkökulmasta viime vuosien aikana. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti NMI-Bulletin*, 27(2), 25–39.
- Sivola, J., Närhi, V. & Savolainen, H. (2018). Kasvatuksellisesta pienluokasta yleisopetukseen: Käyttäytymishäiriöiden erityisen tuen toimintamalli ja sen tuloksellisuus. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti NMI-Bulletin*, 28(2), 35–51.
- Sointu, E., Savolainen, H., Lappalainen, K. & Epstein, M. H. (2012). Parent, Teacher and Student Cross Informant Agreement of Behavioral and Emotional Strengths: Students With And Without Special Education Support. *Journal of Child & Family Studies*, 21(4), 682–690.
- Sointu, E., Savolainen, H., Lappalainen, K., Kuorelahti, M., Hotulainen, R., Närhi, V., Lambert, M. C. & Epstein, M. H. (2018). *Käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksien arviointiväline*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Solar, E. (2011). Prove Them Wrong: Be There for Secondary Students With an Emotional or Behavioral Disability. *Teaching Exceptional Children*, 44(1), 40–45.
- Sormunen, M., Tossavainen, K. & Turunen, H. (2011). Home-School Collaboration in the View of Fourth Grade Pupils, Parents, Teachers, and Principals in the Finnish Education System. *School Community Journal*, 21(2), 185–211.
- Stenberg, K. (2016). *Riittävän hyvä opettaja*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Syrnyk, C. (2018). Knowing Nurture: Experiences of Teaching Assistans for Children With SEBD. *British Journal of Special Education*, 45(3), 329–348.
- Sørli, A-M. & Ogden T. (2015). School-Wide Positive Behavior Support -Norway: Impacts on Problem Behavior and Classroom Climate. *International Journal of School and Educational Psychology*, 3(3), 202–217.
- Takala, M. & Kontu, E. (2010). Oppimisvaikeuden ulottuvuuksia – lukemisen, käyttäytymisen ja kuulemisen haasteet. Teoksessa: Takala, M. (toim.) *Erityispedagogiikka ja kouluikä*. (s. 72–89). Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Thomas, G. (2005). What do we Mean by “EBD”? Teoksessa: Clough, P., Garner, P., Pardeck, J. T. & Yuen, F. (Eds.) *Handbook of Emotional & Behavioural Difficulties* (59–82). London: Sage.
- Tuomainen, J., Palonen, T. & Hakkarainen, K. (2010). A Special Education Teacher’s Networks: A Finnish Case. *International journal of special education*, 25(1), 46–58.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustanneosakeyhtiö Tammi.
- Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta (422/2012)*. Haettu 10.3.2018 osoitteesta: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422>
- Vannest, K. J., Temple-Harvey, K. K. & Mason, B. A. (2009). Adequate Yearly Progress for Students With Emotional and Behavioral Disorders Through Research-Based Practices. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 53(2), 73–84.
- Vartiainen, J., Poikkeus, A-M., Lerkkanen, M-K., Nurmi, J-E. & Kiuru, N. (2012). Vertaissuhdevaikeudet, kielelliset taidot sekä lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti NMI-Bulletin*, 22(3), 42–57.

- Wagner, M., Friend, M., Bursuck, W. D., Kutash, K., Duchnowski, A. J., Sumi, W. C. & Epstein, M. H. (2006). Educating Students With Emotional Disturbances: A National Perspective on School Programs and Services. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 14(1), 12–30.
- Wahlberg, K-E. (2004). Perhe ja vuorovaikutusnäkökulma lapsen käyttäytymiseen. Teoksessa: Pihlaja, P. & Viitala, R. *Eriyiskasvatus varhaislapsuudessa* (s. 79–96). Helsinki: WSOY.
- Ylinen, K., Aunola, K., Metsäpelto, R-L., Lerkkanen, M-K. & Kiuru, N. (2016). Äitien antaman tuen merkitys nuorten ongelmakäyttäytymiselle alakoulusta yläkouluun siirryttäessä. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti NMI-Bulletin*, 26(4), 35–54.

Liite 1

Haastattelun kysymykset

1. Kuinka monta vuotta olet työskennellyt erityisluokanopettajana?
2. Miten määrittelet sosioemotionaaliset haasteet?
3. Miten kodin ja koulun välinen yhteistyö toteutuu työssäsi?
 - a. Kuinka paljon käytät aikaa yhteistyöhön?
 - b. Millä keinoilla pidät yhteyttä kodin ja koulun välillä?
4. Miten kodin ja koulun välinen yhteistyö vaikuttaa sosioemotionaalisesti haastavan oppilaan tukemiseen?
5. Millaisia hyviä kokemuksia sinulla on kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä?
6. Oletko kohdannut tilanteita (sosioemotionaalisesti haastavan oppilaan kohdalla), joissa kodin ja koulun välinen yhteistyö ei toimi?
 - a. Mitkä syyt johtivat siihen, ettei yhteistyö toiminut?
 - b. Miten olet toiminut tällaisessa tilanteessa?
 - c. Tekisitkö jotain toisin?
7. Millä keinoilla olet edistänyt kodin ja koulun välistä yhteistyötä tilanteissa, joissa oppilaalla on sosioemotionaalisia haasteita?
8. Millaisia muutoksia olet saanut aikaan oppilaan toiminnassa ja tukemisessa toimivalla kodin ja koulun välisellä yhteistyöllä tilanteissa, joissa oppilaalla on sosioemotionaalisia haasteita?

Tuleeko sinulla vielä mieleen asioita, joita haluaisit kertoa? Onko sinulla palautetta, jolla tätä haastattelua voisi vielä parantaa?